2015



Πρακτικά Συνεδρίου

Τόμος Β – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος ΙΙ)

ISBN

978-618-82197-2-4

978-618-82197-4-8

Πρακτικά εργασιών

1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα 23 – 25 Οκτωβρίου 2015

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμέλεια Πρακτικών : Δημήτριος Κολοκοτρώνης - Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
Δημήτριος Λιόβας - Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Βασίλειος Στεφανίδης – Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Χαλκιδικής
Κωνσταντίνος Σταθόπουλος – Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ηλίας Λιάκος - Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ασημίνα Κοντογεωργίου – Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής.
Σοφία Δέγγλερη – Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

ISBN
978-618-82197-2-4
978-618-82197-4-8

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ - ΒΙΝΤΕΟΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΛΑΔΟΥΣ ΠΕ05-ΠΕ06-ΠΕ07

Οι θεατρικές τεχνικές και πρακτικές ως μέσο κινητοποίησης του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε δράσεις καινοτομίας και δημιουργικότητας στη διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας

ΚοφίδουΑγγελική,
Δρ. Θεατρολογίας ΑΠΘ,
Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής Φιλολογίας,Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας
akofidou@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει σαν σκοπό της να επιβεβαιώσει, μέσα από την παρουσίαση συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών και πρακτικών στο πλαίσιο ενός σεναρίου διδασκαλίας, την επιστημονική, παιδαγωγική μας θέση ότι η ένταξη του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στη διδασκαλία/εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας αποτελεί μια καινοτόμα παιδαγωγική μέθοδο προσέγγισης της μάθησης που προωθεί την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μαθητών και εκπαιδευτικών. Συμμετέχοντας σε καινοτόμους Μαθητικούς Διαγωνισμούς, καθώς και σε άλλες καινοτόμες δράσεις, οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας αναδεικνύουν τη Θεατρική καινοτομία, καλλιεργούν τη φαντασία των μαθητών και προάγουν την αυτενέργεια, με στόχους να αναπτύξουν τη μαθητική δημιουργικότητα και να ανοίξουν νέους δρόμους στη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας στην Β/θμια και Α/θμια Εκ/ση.Οι συγκεκριμένες καινοτόμες δράσεις που θα αναφερθούν στην εισήγηση, μπορούν να αποτελέσουν προτάσεις «καλών πρακτικών» για την ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας στη διδασκαλία/εκμάθηση και των άλλων διδασκόμενων στο δημόσιο σχολείο Ξένων Γλωσσών, όπως τα αγγλικά, τα γερμανικά κλπ. Επομένως, το Θέατρο, ως εργαλείο παρώθησης στη δημιουργικότητα και, εν τέλει, στην καινοτομία είναι ικανό να καταστήσει τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών πιο βιωματική και γι αυτό πιο αποτελεσματική.

Λέξεις-κλειδιά: θεατρικές τεχνικές, καινοτομία, δημιουργικότητα, παιχνίδι, διδασκαλία/εκμάθηση Ξένης Γλώσσας, αποτελεσματικότητα.

Εισαγωγή

Ως Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής γλώσσας στην ΠεριφέρειαΔυτικής Μακεδονίας διοργάνωσα πολλές Παιδαγωγικές Ημερίδες με αφορμή την εφαρμογή καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων από καθηγητές γαλλικής των Νομών Δυτικής Μακεδονίας, Τρικάλων και Πιερίας και τη βράβευση των σχολείων τους από το 2011 έως το 2015 στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Γαλλοφωνίαςκαι σε άλλες δράσεις και Προγράμματα (Κοφίδου, 2010; 2013; Κοφίδου (επιμ) 2015). Στη δημιουργικότητα, στη συλλογική διαδικασία και στη βιωματική/συνεργατική μάθηση στηρίζονται κάθε χρόνο καθηγητές και καθηγήτριες γαλλικής που συμμετέχουν, μαζί με τους μαθητές τους, σε καινοτόμους Μαθητικούς Διαγωνισμούς, καθώς και σε άλλες καινοτόμες δράσεις όπου το θέατρο κατέχει κυρίαρχο ρόλο, με στόχους να αναπτύξουν τη μαθητική δημιουργικότητα και να ανοίξουν νέους δρόμους στη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξένης γλώσσας (ΞΓ) στην Β/θμια και Α/θμια Εκ/ση. Πολλές από αυτές τις συμμετοχές, αναδεικνύουν τη Θεατρική καινοτομία και δημιουργικότητα, βραβεύονται στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Γαλλοφωνίας ή σε Πανευρωπαϊκούς Γαλλόφωνους Διαγωνισμούς (CEO-FIPF) και σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Comenius, e-twinning), σε Πανεπιστημιακά Προγράμματα (e-virtualschoolτου Αγγλικού Τμήματος του ΕΚΠΑ), προάγοντας την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών, την εναλλαγή διαφόρων μορφών εργασίας (ατομική, κατά ζεύγη, σε ομάδες) και μετατρέποντας το μάθημα της ΞΓ σε μια ευχάριστη εμπειρία, μέσα από το παιχνίδι, την ψυχαγωγία και τη μαθητική δημιουργία (Κοφίδου, 2008; 2010; 2012; 2013;Κοφίδου (επιμ) 2015).

Οι συγκεκριμένες καινοτόμες δράσεις (οι οποίες θα αναφερθούν αναλυτικά στη συνέχεια) μπορούν να αποτελέσουν προτάσεις «καλών πρακτικών» για την ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας στη διδασκαλία/εκμάθηση και των άλλων διδασκόμενων στο δημόσιο σχολείο ΞΓ, όπως τα αγγλικά, τα γερμανικά κλπ. Για το λόγο αυτό, το προτεινόμενοσενάριο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, βασίζεται κατ' εξοχήν σε θεατρικές τεχνικές και πρακτικές και φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα «μοντέλο» σεναρίου διδασκαλίας το οποίο απευθύνεται, όχι μόνο σε καθηγητές Γαλλικής γλώσσας, αλλά και σε καθηγητές άλλων ΞΓ (αγγλικών, γερμανικών, ιταλικών κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο θα επιβεβαιώσουμε την επιστημονική, παιδαγωγική μας θέση ότι η ένταξη του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία/εκμάθηση της ΞΓ, αποτελεί μια καινοτόμα παιδαγωγική μέθοδο προσέγγισης που προωθεί την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μαθητών και εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο : καινοτομία, δημιουργικότητα και θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Η εφαρμογή τεχνικών του Θεάτρου, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελεί όχι μόνο καινοτομία αλλά και ένα από τα καλύτερα εργαλεία έκφρασης και δημιουργικότητας του μαθητή(Cofidou, 2009). Ο μαθητής, κατά τη διάρκεια της θεατρικής δραστηριότητας, βιώνει τη γλώσσα μέσα από κάποιο «ρόλο» τον οποίο καλείται να ερμηνεύσει. Ταυτόχρονα όμως βιώνει την εκμάθηση του λεξιλογίου ή της γραμματικής και μέσα από την εφαρμογή τους, κατά τη διάρκεια της θεατρικής δραστηριότητας, επικοινωνεί άνετα -και χωρίς το φόβο του λάθους- με τα άλλα μέλη της ομάδας του, αλλά και με το κοινό που τον παρακολουθεί. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται παράλληλα και η κοινωνικοποίησή του (Κοφίδου, 2011; 2012; 2013).

Σχετικά με αυτή την «αλλαγή» στη συμπεριφορά του μαθητή η Άλκηστις Κοντογιάννη (2000) αναφέρει ότι «η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για γλωσσικά παιχνίδια, που όμως συνδέονται με τη σωματική τους έκφραση και πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως αφορμή για περαιτέρω δημιουργική δράση. Κατά τη διαδικασία αυτή το παιδί δε νιώθει περιορισμούς και ξεπερνά τα όρια του Εγώ του». Έτσι, η επικοινωνία στην ΞΓ γίνεται κίνηση και σκέψη, μάθηση και ψυχαγωγία. Ακόμη και οι πιο διστακτικοί μαθητές, ενώ συνήθως έχουν πολλές αναστολές όταν αντιμετωπίζουν μια προφορική παρουσίαση, συμμετέχουν με αυθορμητισμό όταν καλούνται να λάβουν μέρος σε θεατρικό παιχνίδι, σκετς ή δραματοποιημένο μικρο-διάλογο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού κάθε φορά που διοργάνωνα στο σχολείο μου μια θεατρική παράσταση, συμμετέχοντας με τους μαθητές μου σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα ή στους Πανελλήνιους Θεατρικούς Αγώνες που διοργανώνονταν από το Υπουργείο Παιδείας (2006, θεατρική παράσταση στη γαλλική γλώσσα με το έργο του Ζ. Ζιρωντού *Ο Πόλεμος της Τροίας δε θα γίνει,* 2007 γ βραβείο στους Πανελλήνιους Θεατρικούς Αγώνες, για τη θεατρική παράσταση στην ελληνική γλώσσα με το έργο του Μαριβώ *Το παιχνίδι του έρωτα και της τύχης,* 3^{ο} Γυμνάσιο Λάρισας) (Κοφίδου, 2011).

Συνεπώς, το θέατρο αποτελεί αναμφισβήτητα το όχημα για να καινοτομήσουμε, να δημιουργήσουμε, να βγούμε έξω από τα στεγανά ενός παραδοσιακού σχολείου και να αναδείξουμε ένα σχολείο αποτελεσματικό «ανοιχτό στην κοινωνία». Αυτό άλλωστε αποτελεί μια αναγκαιότητα στις μέρες μας, αφού το εκπαιδευτικό τοπίο όλο και περισσότερο συνδέεται με έννοιες όπως η απόκτηση κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών, η σχολική αποτελεσματικότητα, η σχολική επιτυχία. Οι έννοιες αυτές συνυπάρχουν με την έννοια της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναφέρονται στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές της. Έτσι, το έτος

2009 αναδείχτηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως Ευρωπαϊκό έτος για τη Δημιουργικότητα και την Καινοτομία.

Η Δημιουργικότητα λοιπόν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Καινοτομία, είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, είτε σε επίπεδο προσωπικής ανέλιξης των μαθητών. Δημιουργούμε για να καινοτομήσουμε ή καινοτομούμε με δημιουργικό τρόπο; Εκτιμούμε ότι το ένα δεν πρέπει να αποσυνδέεται από το άλλο. Κάτω από αυτή την οπτική, θα λέγαμε ότι η καινοτομία μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στην εκπαίδευση. Η δημιουργικότητα, από την πλευρά της, ενισχύει την καινοτομία αφού ορίζεται από τους περισσότερους ειδικούς της εκπαίδευσης και από ερευνητές ως «η ικανότητα να προτείνουμε νέες λύσεις, νέες κατάλληλες θεωρήσεις των πραγμάτων» (Taddei,2010). Η καινοτομία, κατά τον Sahlberg (2011), «είναι μια διαδικασία όχι γραμμική, αντίθετα με την παραδοσιακά επικρατούσα άποψη στη διδασκαλία και στη μάθηση. Τις περισσότερες φορές, είναι μια συλλογική διαδικασία που απαιτεί μια συμμετοχική γνώση και μάλιστα μια συνεργατική μάθηση».

Καινοτομία, δημιουργικότητα: ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Το θέμα της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση απασχόλησε πολλούς ερευνητές αλλά περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τις εφαρμόζουν (Ζαβλανός, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και είναι οι άμεσοι παραλήπτες οποιωνδήποτε αλλαγών συντελεστούν. Ο Fullan (1991) αναφέρει ότι η αλλαγή είναι απαραίτητη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί αρκετοί από αυτούς νιώθουν συχνά απογοήτευση, ματαίωση και ανία λόγω του σχολείου. Επομένως, συμπεραίνει ο συγγραφέας, η αλλαγή πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση των αποτελεσμάτων για τους μαθητές, ταυτόχρονα να αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Κοφίδου, 2013), και να συμβάλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στο σημείο αυτό θα αναδείξω το σημαντικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στην υποστήριξη εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων στις σχολικές μονάδες (Κοφίδου, 2008; 2010; 2013). Όταν λέμε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις εννοούμε τις νέες, πρωτοποριακές αντιλήψεις στη διδακτική πράξη που φέρνουν αλλαγές στις αρχές και στάσεις, στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών περιβαλλόντων και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan,1991). Αυτά τα καινοτόμα προγράμματα και οι δράσεις βασίζονται στις αρχές της διεπιστημονικής και της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης (Κοφίδου, 2011), της ενθάρρυνσης της μαθητικής πρωτοβουλίας, της ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης και δημοκρατικού διαλόγου στο σχολείο, της καλλιέργειας του κριτικού πνεύματος και τέλος της προσπάθειας του δημόσιου σχολείου να ανοιχτεί στην κοινωνία και να μην αποτελεί έναν οργανισμό αποκομμένο από το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ο πανελλήνιος μαθητικός διαγωνισμός γαλλοφωνίας: συμβολή στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα

Συγκεκριμένα, ο Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός Γαλλοφωνίας κάθε χρόνο προσφέρει γενναιόδωρα το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο/περιβάλλον, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και να καλλιεργήσουν, να αναπτύξουν και να αναδείξουν τις ατομικές και συλλογικές ικανότητες δημιουργικότητας και καινοτομίας ως ικανότητες –κλειδιά. Ο Διαγωνισμός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, με

όποιο μέσο επιθυμούν (δηλαδή με κάθε είδος κειμένου: παραμύθι, ποίημα, θεατρικό έργο, με όλες τις μορφές τέχνης: ζωγραφική, κολλάζ, αφίσα, τραγούδι, χορό, δραματοποίηση, μουσική σύνθεση, βίντεο) χωρίς να έχουν κανένα περιορισμό, εκτός από εκείνον του θέματος του διαγωνισμού και των λέξεων-κλειδιών που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, με σκοπό να συνθέσουν την κάθε μορφής δημιουργία τους. Για την υλοποίηση του καινοτόμου σχεδίου/διδακτικού σεναρίου εργασίας που επιλέγει να παρουσιάσει το κάθε σχολείο για τη συμμετοχή του στο Διαγωνισμό, απαιτείται η κινητοποίηση και η συναίνεση των μαθητών, η ορθή καθοδήγηση και εμψύχωση των μαθητών από τους καθηγητές τους, η συνεργασία σχολικών και εξωσχολικών φορέων και φυσικά η συγκατάθεση των γονέων (οι συμμετοχές καθηγητών γαλλικής με τους μαθητές τους στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμός Γαλλοφωνίας αποτέλεσε έναν από τους βασικούς θεματικούς άξονες στις Ημερίδες που διοργάνωσα: «Καινοτομία, δημιουργικότητα στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, 6/2/2014 στην Κοζάνη, «Καινοτομία, δημιουργικότητα, γαλλοφωνία» 15/5/2014, στην Καστοριά, «Καινοτομία, δημιουργικότητα και θεατρικές τεχνικές» 26/11/2014, στην Κατερίνη).

Αν λάβουμε υπόψη ότι η εκμάθηση της ΞΓ είναι μια, συχνά μακροχρόνια, διαδικασία, τότε είναι σαφές ότι η συνεχής κινητοποίηση με τη δημιουργία κινήτρων μάθησης είναι αναγκαία. Κίνητρα μάθησης για τους μαθητές αποτελούν η εμπλοκή και η συνυπευθυνότητα στη μαθησιακή διαδικασία, η αίσθηση και η επιβεβαίωση ότι τα καταφέρνουν, καθώς και η αίσθηση του ανήκειν σε μια συνεργατική, φιλική και καλά οργανωμένη ομάδα (Cofidou, 2009; Κοφίδου, 2011; 2013).

Επίσης ιδιαίτερο ρόλο παίζει η συνεχής πρόκληση και υποκίνηση των ενδιαφερόντων τους. Το Θέατρο, εν δυνάμει, αποτελεί έναν «χώρο» θετικής πρόκλησης και υποκίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, καθώς και ένα εργαλείο έκφρασης των ανησυχιών και των αναγκών τους. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της συμμετοχής των μαθητών μας των τμημάτων γαλλικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκ/σης στο Διαγωνισμό Γαλλοφωνίας, με βιωματικές δημιουργικές θεατρικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά και σε άλλους γαλλόφωνους διαγωνισμούς και Προγράμματα (όπως προαναφέρθηκαν), αποδεικνύονται σημαντικά για τους μαθητές μας και μεταφράζονται, στο τέλος κάθε σχολικού έτους, σε γνώσεις, ικανότητες και στάσεις ζωής.

Θεατρικές τεχνικές και πρακτικές, δημιουργική σκέψη και δημιουργική ικανότητα στην εκπαίδευση

«Η δημιουργικότητα προϋποθέτει την υπέρβαση του μινιμαλιστικού εφησυχασμού στα κεκτημένα και την διαρκή αναζήτηση στρατηγικής και τακτικής υπέρβασης των ορίων του εγνωσμένου, του κοινότυπου και του κοινώς αποδεκτού» (Δαφέρμος, 2003). Επιπλέον, η σημασία της δημιουργικής ικανότητας τονίζεται ιδιαίτερα στο Πλαίσιο Αναφοράς του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), τις οποίες το Πλαίσιο ορίζει ως κατάλληλες για την εξέλιξη των μαθητών στο μέλλον, ως ενεργών πολιτών. Έτσι, έχει ενταχθεί η ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στα οποία θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά στο προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας.

Η δημιουργική σκέψη οδηγεί σε δημιουργικές ιδέες (Κωσταρίδου – Ευκλείδη,1997) και «αναφέρεται στη νοητική διεργασία, στις λειτουργίες της σκέψης που συνηγορούν στο δημιουργικό αποτέλεσμα, μια νέα ιδέα, ένα καινοτόμο προϊόν». Κατά τον Κουρετζή (1990), το θεατρικό παιχνίδι (ΘΠ) είναι ένα «δημιουργικό συμβάν» που παρέχει στα

παιδιά άμεση ικανοποίηση. Βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό(Κεφαλάκη, 2008). Χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και διαχωρίζεται σε τέσσερις επί μέρους φάσεις (Κουρετζής,1990; Κεφαλάκη, 2008): της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και της ανάλυσης.

Το γενικό συμπέρασμα της εκπαιδευτικής έρευνας της Μ. Κεφαλάκη(2008), με θέμα την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ του ΘΠ, ως διδακτικής μεθόδου, και της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου, υπήρξε θετικό. Επιβεβαίωσε δηλαδή την υπόθεση ότι η διδασκαλία σχολικών μαθημάτων, με διδακτικό εργαλείο το ΘΠ, συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μικρών μαθητών. Το Σχήμα 1 μας δείχνει τις στενές σχέσεις που συνδέουν το θέατρο, με την εκπαίδευση και με το παιχνίδι, αφού η τομή τους είναι ο χώρος του Εκπαιδευτικού ΘΠ. Στις στενές αυτές σχέσεις στηριζόμαστε και εμείς στην παρούσα εισήγηση, προκειμένου να αναδείξουμε τη συνεργασία του θεάτρου και του παιχνιδιού με την εκμάθηση των ΞΓ.



Σχήμα 1. Το θέατρο, η εκπαίδευση και το παιχνίδι. Μια σχέση αρμονικής συνύπαρξης

***Πηγή:* www.theatromathia.gr**

Οι θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας- επιμορφωτική πρόταση με την εφαρμογή ενός σεναρίου διδασκαλίας:αρχές/επιμορφωτικές/εκπαιδευτικές τεχνικές /στόχοι

Το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, βασίζεται κατ' εξοχήν σε θεατρικές τεχνικές και πρακτικές και φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα «μοντέλο» σεναρίου διδασκαλίας το οποίο απευθύνεται, όχι μόνο σε καθηγητές Γαλλικής γλώσσας, αλλά και σε καθηγητές άλλων ΞΓ (αγγλικών, γερμανικών, ιταλικών κ. ά.), δεδομένου ότι όλες οι ΞΓ στηρίζονται στις **βασικές αρχές** που προβλέπονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ, 2008; Conseil de l'Europe 2001) και ισχύουν για τη διδασκαλία/εκμάθηση όλων των Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Είναι χρήσιμο και αναγκαίο να επισημανθεί εδώ ότι και το Νέο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλες τις ΞΓ (ΕΠΣ-ΞΓ, 2011) (δηλαδή για τα αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ισπανικά) συνάδει με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας συνδέεται μεθοδολογικά με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και, βεβαίως, με το Νέο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΞΓ (ΕΠΣ-ΞΓ, 2011). **Οι επιμορφωτικές/εκπαιδευτικές τεχνικές** που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

Ιδεο-θύελλα:Απευθυνόμενοι στους επιμορφούμενους ερωτούμε τι εννοούμε όταν λέμε: «καινοτομία και δημιουργικότητα στην εκπαίδευση»; Καταγράφουμε τις απόψεις στον πίνακα. Βοηθούμε στον «καταιγισμό των ιδεών» με συμπληρωματικές ερωτήσεις

όπως: Το θέατρο και οι πρακτικές του αποτελούν μια έκφραση καινοτόμα και δημιουργική; Με ποιο τρόπο; Καταγράφονται και πάλι οι απόψεις στον πίνακα και σχολιάζονται. Καταλήγουμε σε συμπεράσματα ή σε έναν κανόνα/ορισμό της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, με τη βοήθεια της ολομέλειας των επιμορφούμενων.

Προβολή διαφανειών (power point):Παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο για το ρόλο του θεάτρου στη γλωσσική διδασκαλία και εν γένει στα σχολικά περιβάλλοντα. Προσδιορίζουμε τους στόχους και τις στρατηγικές μάθησης για μια διδασκαλία στην ΞΓ, με τη χρήση και υποστήριξη θεατρικών τεχνικών, προσπαθώντας να απαντήσουμε στα ερωτήματα: Το θέατρο, με τις μικρές καθημερινές καινοτομίες που προσφέρει στη διδασκαλία μας, είναι ικανό να αλλάξει τη σχολική ρουτίνα και να «ζωντανέψει» το μάθημά μας; Με ποιους τρόπους και μέσα; Ποιες γνώσεις, ικανότητες, στάσεις μπορούν να αποκτηθούν από τους μαθητές μας προσεγγίζοντας την ΞΓ με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού και άλλων θεατρικών τεχνικών;

Προχωρούμε, με τη βοήθεια της ολομέλειας στη σύνταξη του γενικού σκοπού και των επί μέρους στόχων της διδασκαλίας του προτεινόμενου επιμορφωτικού σεναρίου διδασκαλίας (διάρκειας 4 διδακτικών ωρών) που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια (έχουν διανεμηθεί σχετικές φωτοτυπίες στους επιμορφούμενους).

Σκοπός: η ένταξη του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία/εκμάθηση της ΞΓ και η προώθηση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης εκπαιδευτικών και μαθητών

Παραγωγή προφορικού λόγου: δραστηριότητες, επί μέρους στόχοι

Δραστηριότητα 1:Κύκλος γνωριμίας : Παρουσίαση στον κύκλο της ολομέλειας των ομάδων εργασίας των επιμορφούμενων.

Δραστηριότητα 2 α, β :α) Γνωριμία σε ζευγάρια-Ανταλλαγή πληροφοριών.Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Παρουσιάζω/παρουσιάζομαι Κοινωνιο-γλωσσικοί, παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι: ενεργητική ακρόαση, συμμετοχικότητα, δυνατότητα αυτό-έκφρασης, ενεργοποίηση της μνήμης(Κοφίδου, 2012).

β) Τυχαία επιλέγουμε κάποιον/α για ζευγάρι (Α-Β). Μέσα σε χρόνο 3 λεπτών πρέπει να ανταλλάξουμε τρεις πληροφορίες για τον εαυτό μας με το ζευγάρι μας. Στη συνέχεια, ο/η Α θα παρουσιάσει στην ομάδα ότι έμαθε για τον/την Β και το αντίστροφο.Προσθήκη παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων: βελτίωση της ικανότητας ανάλυσης, κατάταξης, σύγκρισης, σύνθεσης.

Δραστηριότητα 3(προσθήκη νέων γνωστικών στόχων/ικανοτήτων/στάσεων):*Τα ονόματα*: Όλοι οι συμμετέχοντες σχηματίζουν έναν μεγάλο κύκλο, μεταξύ των οποίων και ο εμψυχωτής/εκπαιδευτικός. Εκείνος κρατάει στα χέρια του μια μπάλα και τη ρίχνει σε έναν οποιοδήποτε συμμετέχοντα, τυχαία. Αυτός πρέπει να πει το όνομά του. Στη συνέχεια, ρίχνει τη μπάλα σε έναν φίλο του. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρις ότου όλοι να έχουν πει το όνομά τους. Δεν επιτρέπεται κάποιος να πάρει δύο φορές τη μπάλα.Προσθήκη νέων στόχων: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Παρουσιάζω/παρουσιάζομαι, ταυτοποιώ.Ψυχο-κινητικός στόχος: συνδυασμός κίνησης με ετοιμότητα σκέψης και ενεργοποίηση μνήμης. Παιδαγωγικός και διδακτικός στόχος: συνειδητοποίηση δράσης στην ομάδα, αίσθηση του ανήκειν (Faure, &Lascar, 2001; Κοφίδου, 2012).

Παραλλαγή 1(προσθήκη νέων στόχων/ικανοτήτων/στάσεων): στον κύκλο, ο καθένας που παίρνει τη μπάλα παριστάνει με κινήσεις το όνομά του και οι άλλοι μαντεύουν πως

τον λένε. Προσθήκη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων: παριστώ, αναπαριστώ, επαναλαμβάνω, επινοώ, αυτοσχεδιάζω.

Παραλλαγή 2 (προσθήκη νέων στόχων/ικανοτήτων/στάσεων):Καθόμαστε πάλι στον κύκλο και λέμε το όνομά μας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: Με απορία, με έκπληξη, επιτακτικά, ψιθυριστά, ερωτηματικά, φωναχτά, έντονα, χαμηλόφωνα.Προσθήκη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων: βελτίωση φωνητικής, γλωσσικής έκφρασης, ευαισθητοποίηση στο ρυθμό της γλώσσας, στον τόνο της φωνής σε συνδυασμό με την έκφραση των συναισθημάτων (Κοφίδου,2008; 2012).

Δραστηριότητα 4:Παίζεται σε πολλές γλώσσες –εκτός από ελληνικά και γαλλικά, στα αγγλικά, γερμανικά, ιταλικά, ρωσικά κλπ δίνοντας με τον τρόπο αυτό έμφαση στην πολυγλωσσία των μαθητών, όταν εφαρμοστεί στην τάξη.

Οι συμμετέχοντες κυκλοφορούν στο χώρο χωρίς να μιλούν, αλλά χαιρετούν με νεύματα ή κινήσεις χαιρετισμού. Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Χαιρετώ/αποχαιρετώ. Προσθήκη νέων στόχων/ικανοτήτων/στάσεων: στη συνέχεια, προσθέτουμε το λόγο: προτείνουμε να προσθέσουν στην κίνηση χαιρετισμού την «καλημέρα» στα ελληνικά/ αργότερα και στην/στις ΞΓ, έως ότου δημιουργηθεί ατμόσφαιρα ασφάλειας.Στη συνέχεια προσθέτουμε τον αποχαιρετισμό ζητώντας να εκφράζονται και συναισθήματα (Κοφίδου, 2012;Cofidou, 2009).Ψυχο-κινητικοί στόχοι: συνδυασμός κίνησης με λόγο και έκφραση συναισθημάτων.Κατόπιν, με ένα στοπ (με παλαμάκια) ζητούμε να σταματήσουν οι συμμετέχοντες στο σημείο που βρίσκονται «παγώνοντας» την εικόνα. Χτυπάμε παλαμάκια «ξεπαγώνοντας» όσα ζευγάρια θέλουμε και κρατάμε δυο ή τρια «σε παγωμένη εικόνα». Ρωτάμε τους υπόλοιπους: Πως είναι αυτός/ή; Χρησιμοποιούμε τα επίθετα αυτός/ή είναι χαρούμενος-η, θυμωμένος-η, λυπημένος-η κλπ.Παιδαγωγικός/διδακτικός στόχος: ενσυναίσθηση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κάνοντας υποθέσεις.

Δραστηριότητα 5:*ο τυφλός.*Ένας από τους συμμετέχοντες δένει τα μάτια του με μαντήλι και γίνεται «ο τυφλός» και ένας άλλος αφήνει τον τυφλό να στηριχθεί επάνω του για να του δείξει το δρόμο(Faure, &Lascar, 2001; Κοφίδου, 2012). Ο δεύτερος οδηγεί τον τυφλό, προσδιορίζοντας τα εμπόδια στο χώρο και την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει ο τυφλός για να φθάσει στον προορισμό του. Στο χώρο υπάρχουν διάσπαρτοι άλλοι συμμετέχοντες από τις ομάδες. Ο τυφλός αφουγκράζεται, αγγίζει, ψάχνει, αναγνωρίζει με την αφή, με την όσφρηση, καταλήγει στο συμπέρασμα: αυτό είναι (επίθετα: μαλακό, σκληρό, κοντό κ.ά.), αυτός έχει μαλλιά (επίθετα, κοντά, μακριά, κατσαρά, ίσια), φορά γυαλιά,αυτός/ή είναι ο/η (όνομα)…….. Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Κατευθύνω και κατευθύνομαι, προσανατολίζομαι στο χώρο, δεξιά-αριστερά κλπ.Προσθήκη νέων στόχων/ικανοτήτων/στάσεων: Ψυχο-κινητικοί στόχοι:κινούμαι στο χώρο, αναπτύσσω τις αισθήσεις μου, αναγνωρίζω, ταυτοποιώ. Παιδαγωγικοί/διδακτικοί/κοινωνικοί στόχοι: συναισθάνομαι, συμπάσχω, κατανοώ τη διαφορετικότητα, καλλιεργώ την ενσυναίσθηση στον κοινωνικό μου περίγυρο.

Δραστηριότητα 6:*η Φρουτοσαλάτα:* Σε κύκλο: ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων μοιράζουμε τα φρούτα: π.χ. εσύ και εσύ είστε μπανάνες, βερύκοκα, καρπούζι κλπ. Τοποθετούμε μέσα στον κύκλο καρέκλες τόσες όσες και οι συμμετέχοντες, μείον μια. Φωνάζουμε: «να έλθουν όλοι όσοι είναι (όνομα φρούτου)»(Faure, &Lascar, 2001). Όταν πούμε «φρουτοσαλάτα» αλλάζουν όλοι θέσεις. Σε μεταγενέστερο στάδιο οι δηλώσεις και οι μετακινήσεις γίνονται με κάποια ταχύτητα, κάτι που δημιουργεί εύθυμη και διασκεδαστική ατμόσφαιρα. Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: εκφράζω τις προτιμήσεις μου (στα φρούτα). Ψυχο-κινητικοί στόχοι: συνδυασμός λόγου και κίνησης, ετοιμότητα αντίδρασης στο λόγο, ταχύτητα κίνησης. Παιδαγωγικοί/διδακτικοί στόχοι:

παίζω, μαθαίνω, διεκδικώ θέση στο χώρο, αισθάνομαι μέρος του συνόλου, συναγωνίζομαι χωρίς να ανταγωνίζομαι.

Παραλλαγή 1(Προσθήκη νέων στόχων/ικανοτήτων/στάσεων):Το παιχνίδι αλλάζει όταν αυτός που μένει όρθιος λέει τις προτιμήσεις του: «με λένε.. και μου αρέσει η μουσική …το γλυκό προφιτερόλ, η σοκολάτα…το τάβλι». Αλλάζουν θέση όσοι έχουν την ίδια προτίμηση. Παιδαγωγικοί/διδακτικοί στόχοι: δηλώνω τις προτιμήσεις μου και κάνω φίλους, συνειδητοποιώντας ότι υπάρχουν και άλλα μέλη της ομάδας ή των ομάδων που έχουν τις ίδιες προτιμήσεις/γούστα/χόμπυ με εμένα, επομένως καλλιεργείται το συλλογικό πνεύμα και δεν αισθάνομαι μόνος (Cofidou, 2009; Κοφίδου, 2012).

Παραλλαγή 2:το ίδιο παιχνίδι παίζεται και με ζώα της ζούγκλας (μιμούμενοι τις φωνές, το παράστημα, την κίνηση των ζώων) (Cofidou, 2009). Όταν ακουστεί η λέξη «ζούγκλα» τότε όλοι πρέπει να αλλάξουν γρήγορα θέση.Έτσι αυξάνονται οι γνώσεις των μαθητών με την εκμάθηση νέου λεξιλογίου ή εμπεδώνεται με παιγνιώδη τρόπο παλαιότερο λεξιλόγιο, αφού είναι γνωστό οτι με την επανάληψη παγιώνεται η πρότερη γνώση.

Δραστηριότητα 7:*Παιχνίδι ρόλων:* Αυτοσχεδιασμός- διαφήμιση. «Παρουσιάστε μια χιουμοριστική διαφήμιση για ένα είδος ψωμιού που δεν παχαίνει». Οι ρόλοι καθορίζονται από τις ομάδες. Χωρίζουμε τους συμμετέχοντες σε δυο μεγάλες ομάδες 6-8 ατόμων. Κάθε ομάδα διαλέγει επιχειρήματα που θα πείσουν τους θεατές/ακροατές. Η ομάδα με τα πειστικότερα επιχειρήματα νικάει.Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: εκφράζω και υποστηρίζω την άποψή μου, τεκμηριώνω με επιχειρήματα υπέρ ή κατά, υποστηρίζω την τελική μου θέση. Παιδαγωγικός και διδακτικός στόχος: μαθαίνω να συμμετέχω σε συζήτηση με επιχειρήματα, να παίρνω και να δίνω το λόγο, να δέχομαι ή/και να απορρίπτω θέσεις και απόψεις, σεβόμενος τις απόψεις των συνομιλητών μου.

Δραστηριότητα 8: *Ο καθρέφτης:* χωρισμένοι σε ζευγάρια, ο ένας κοιτά τον άλλο και τον μιμείται, τοποθετούνται αντικριστά και μετά παράλληλα(Faure, &Lascar, 2001). Με το σήμα του εμψυχωτή οι εικόνες παγώνουν. Κάθε ζευγάρι γίνεται άγαλμα και παίρνει το δικό του σχήμα.Τα υπόλοιπα ζευγάρια σχολιάζουν και δίνουν έναν τίτλο στα αγάλματα. Στην ολομέλεια, φτιάχνουμε εικόνες για κάθε ζευγάρι αγαλμάτων, προσθέτοντας μια νέα ιδέα σε αυτό που ο προειπώθηκε. Έτσι μπορούμε να συνθέσουμε,στη συνέχεια, και ένα ομαδικό σενάριοσε προφορικό αλλά και σε γραπτό λόγο (γλωσσικός/επικοινωνιακός/διδακτικός στόχος).

Κατανόηση γραπτού λόγου/παραγωγή γραπτού λόγου(διαβάζω, κατανοώ, ακούω, γράφω): δραστηριότητες, επί μέρους στόχοι

Μοιράζεται στις ομάδες των συμμετεχόντων μια ιστορία σε κάρτες. Σε κάθε κάρτα αναγράφεται ένα κομμάτι της ιστορίας. Το κάθε κομμάτι από αυτά επιλέγεται να περιλαμβάνει λέξεις-κλειδιά ως αφόρμηση, με στόχο η κάθε ομάδα να παράξει/συνθέσει γραπτώς ένα σενάριο/κείμενο, να προσπαθήσει κατόπιν να το αφηγηθεί και τέλος να δραματοποιήσει τη δική του παραλλαγή της ίδιας ιστορίας: π.χ. το παραμύθι *η γοργόνα και ο ψαράς* (Κοφίδου, 2011), *ο Χάνσελ και η Γκρέτελ, η Πριγκίπισσα και ο βάτραχος*. Επιλέγουμε ιστορίες α) όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα γαλλικά, αγγλικά κλπ. που γνωρίζουν β) που βοηθούν στην επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών μας στόχων (τις περισσότερες τις γνωρίζουν άλλωστε και στα ελληνικά) π.χ. Γλωσσικός/Διδακτικός στόχος: γράφω ένα κείμενο και το αφηγούμαι χρησιμοποιώντας παρελθοντικό χρόνο (έμφαση δίνεται από τον καθηγητή ΞΓ στο να ξεφύγουν οι μαθητές από τη μητρική τους γλώσσα και να εκφραστούν στην ΞΓ-αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά κλπ).Ένα Παράδειγμα:

Το παραμύθι *η γοργόνα και ο ψαράς.*Παιδαγωγικός στόχος:Κατανοώ τη διαφορετικότητα, συνεργάζομαι, αναπτύσσω ικανότητες επικοινωνίας με τον Άλλο, υιοθετώ στάσεις ενσυναίσθησης, αποδοχής.

Φάση πρώτη:Χωρισμός σε ομάδες 4-5 ατόμων Α.Β.Γ.Δ κλπ. Μοίρασμα των καρτών. Γραπτή σύνθεση της ιστορίας της κάθε ομάδας (χρησιμοποιώντας τις δοσμένες λέξεις-κλειδιά της κάρτας). **Φάση δεύτερη**: Θεατρική ανάγνωση /Παρουσίαση της ιστορίας στις άλλες ομάδες (Κοφίδου, 2005). **Φάση τρίτη:**Δραματοποίηση της ιστορίας της κάθε ομάδαςμε τη μορφή δραματοποιημένου διαλόγου.Συζήτηση: πως υποδηλώνεται η διαφορετικότητα μέσα από την ιστορία (Κοφίδου, 2011).**Φάση τέταρτη:**Σε ομάδες των 4-5: με βάση την ιστορία/παραμύθι να προτείνετε άλλες καινοτόμες δραστηριότητες γραπτού λόγου για να πάτε πιο μακριά (δημιουργείστε ποίημα, καλλίγραμμα (calligramme) σκέτς, τραγούδι, χορόδραμμα, γιγαντοαφίσσα κλπ) (Κοφίδου, 2005; Cofidou, 2009).Ολομέλεια, σύνθεση, συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το θέατρο στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό μέσο και διδακτικό εργαλείο (Κοφίδου, 2008), όχι μόνο στη διδασκαλία των ΞΓ αλλά και σε άλλα διδασκόμενα μαθήματα, μέσα από διδακτικά σενάρια, μεσαία και μεγάλα σχέδια εργασίας, τα οποία αναδεικνύονται ως μεθοδολογικό προαπαιτούμενο για τη βιωματική μάθηση (Cofidou, 2009; Κοφίδου, 2011). Τα αποτελέσματα από επαναλαμβανόμενα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργάνωσα πάνω στο Θέατρο στο σχολείο, στο ΘΠ αλλά και σε σενάρια διδασκαλίας με άξονα το ΘΠ και τη δραματοποίηση, όπως το παραπάνω προτεινόμενο, αποδείχτηκαν περισσότερο από εντυπωσιακά για τους συμμετέχοντες καθηγητές γαλλικής οι οποίοι α) απέκτησαν, κατά κοινή ομολογία, νέες γνώσεις, ικανότητες, στάσεις ζωής β) στην πλειοψηφία τους, τόλμησαν και ενέπλεξαν το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση κλπ. στη διδασκαλία τους, με εκπληκτικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους και για τους ίδιους (Κοφίδου, 2010; Κοφίδου, 2013; Κοφίδου (επιμ.) 2015). Οι καθηγητές γαλλικής, αφενός μενανακάλυψαν νέες πλευρές του εαυτού τους μέσα από το θέατρο, αφετέρου δε συνειδητοποίησαν ότι, στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς,οι μαθητέςτους βελτιώνονται με περισσότερο γοργούς ρυθμούς, αποκτώντας γνώσεις, ικανότητες και παγιώνοντας στάσεις ζωής,δεδομένου ότια) σε σύντομο χρονικό διάστημα πολλαπλασιάζουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και βελτιώνουν την προφορά τους, προκειμένου να γίνουν ικανοί να επικοινωνήσουν με γάλλους και γαλλόφωνους ομιλητές, β)αναπτύσσουν κριτική σκέψη και ενεργοποιούν τη δημιουργική τους φαντασία, συνδέοντας, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τη λογική με το συναίσθημα, πράγμα που αποτελεί και το κυρίαρχο στοιχείο για την εσωτερική τους ισορροπία, τη δημιουργία θετικής αυτό-εικόνας και περαιτέρω αυτό –εκτίμησής τους, γ) καλλιεργούν δεξιότητες κοινωνικές, ικανότητες συμμετοχής σε ομάδα, λειτουργίας σε πνεύμα συνεργασίας, αλληλοεκτίμησης και ενσυναίσθησης, δ) πάνω από όλα όμως κατορθώνουν να συνδέσουν την εκμάθηση των γαλλικών με την ευχάριστη εμπειρία, με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και κυρίως με τις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Κοφίδου, 2013).

Επομένως, το Θέατρο, ως εργαλείο παρώθησης στη δημιουργικότητα και, εν τέλει, στην καινοτομία είναι ικανό να καταστήσει τη διδασκαλία των ΞΓ πιο βιωματική και γι αυτό πιο αποτελεσματική, συμβάλλοντας στην ανάδειξη ενός δημόσιου σχολείου «ανοιχτού στην κοινωνία».Το Θέατρο καινοτομεί, ψυχαγωγεί και διδάσκει. Καινοτομώντας, κινητοποιεί και αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Δημιουργώντας,

καινοτομεί αφού επινοεί και παράγει το «νέο» σε ένα συνεχώς ανανεωνόμενο διδακτικό περιβάλλον, προσαρμοζόμενο κάθε φορά στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Το «νέο» αυτό όμως στο Θέατρο είναι ταυτόχρονα και «μοναδικό» αφού βασίζεται στην αρχή του «εδώ και τώρα» (*hic et nunc*). Στις μέρες μας, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, η πράξη της «κάθαρσης» η οποία λαμβάνει χώρα κατά την πρόσληψη του Θεατρικού έργου συνιστά, όχι απλά μια βιωματική κατάσταση, αλλά μια παιδευτική διαδικασία, ένα«μάθημα ψυχής» και μάθημα ζωής για τους μαθητές μας.

Φύλλο εργασίας

Κατονομάστε τη θεατρική τεχνική ή το θεατρικό παιχνίδι που αντιστοιχεί σε κάθε τύπο από τα παρακάτω είδη θεατρικού παιχνιδιού(εργασία σε ομάδες των 2, κατόπιν των 4-5):

Παιχνίδια ευαισθητοποίησης/χαλάρωσης/ετοιμότητας:………………………………………

Παιχνίδια λεκτικής αλληλεπίδρασης: λεκτικές πράξεις, λεξιλόγιο: ……………………………

Παιχνίδια για τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας: σχέσεις συμμετέχοντος/εμψυχωτή, μαθητή/δασκάλου:……………………………………………………

Παιχνίδια βελτίωσης αυτό-συναισθήματος, αυτοαντίληψης και ενσυναίσθησης του ίδιου του συμμετέχοντος:……………………………………………………………………………………

Παιχνίδια κοινωνικής αλληλεπίδρασης: μείωση της αντιπαλότητας (διαφορετικότητα-σεξισμός-ρατσισμός)……………………………………………………………………………

Με ποιον τρόπο και με ποια γλωσσικά μέσα αναδεικνύεται η διαφορετικότητα μέσα από την ιστορία*της γοργόνας και του ψαρά;*………………………………………………………

Φανταστείτε τουλάχιστον δυο-τρείς διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να είχε τελειώσειηιστορία……………………………………………………………………………...

Δραματοποιείστε την καθεμία από αυτές τις εκδοχές, με την τεχνική της «παγωμένης εικόνας», της παντομίμας, του παιχνιδιού ρόλων κλπ.

Βρείτε ομοιότητες/διαφορές προσέγγισης του θέματος της ιστορίας/του παραμυθιού μέσα από τις διαφορετικές θεατρικές τεχνικές……………………………………………………………

Σε ομάδες των 4-5, με βάση την ιστορία/το παραμύθι να προτείνετε άλλες καινοτόμες δραστηριότητες, προκειμένου να πάτε πιο μακριά (διαφορετικά κειμενικά είδη, τεχνικές, τρόπους προσέγγισης) ……………………………………………………………………………

Αξιολόγηση: Μετά από την επαφή σας με το ΘΠ και με άλλες θεατρικές πρακτικές, προσπαθείστε να διακρίνετε, σε ομάδες των 4-5 ατόμων:

α) τις γνώσεις, ικανότητες, στάσεις που αποκτήσατε ως συμμετέχοντες (Πίνακας 1)β) με βάση τις γνώσεις, ικανότητες, στάσεις,να συνθέσετε το προφίλ του καινοτόμου και δημιουργικού εμψυχωτή/εκπαιδευτικού σε σχέση με τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό και να αιτιολογήσετε την άποψή σας (συζήτηση στην ολομέλεια).

Πίνακας 1. Γνώσεις, ικανότητες στάσεις του επιμορφ/νου

Γνώσεις	Ικανότητες	Στάσεις
παρουσιάζει	αναλύει	συνεργάζεται
…………………	……………..	…………………
10	**8**	**5**

Αναφορές

Cofidou,A. (2009). Le Jeu Théâtral Au Primaire. Pourquoi ? Une Approche Psychopédagogique. *Contact. 48,* 35-38.

Faure,G.,&Lascar,S. (2001). *Το θεατρικό Παιχνίδι.* Μτφρ. Αθηνά Στρουμπούλη. Αθήνα: Gutenberg.

Fullan, M. (1999).*Change Forces: The Sequel.* London: Taylor & Francis Group.

Sahlberg, P. (2011). Creativity AndInnovation Through Lifelong Learning. In: *Lifelonglearning in Europe.16.*

Taddei, F. (2010). Inventer Une NouvelleMaïeutique Pour Apprendre à Apprendre. *CahiersPédagogiques. 478.*

Δαφέρμος, Μ. (2003).ΕπιστήμηκαιΔημιουργικότητα: ΜιαΑπόπειραΨυχολογικήςΑνάλυσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής. 83,* 111-128.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006, 30 Ιανουαρίου). (2006/962/ΕΚ), EL394/10-EL394/18. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2014, από: http://eur-lex-europa.eu/LexUriServ/site/el/oj/2006/l_39420061230el00100018.pdf

ΕΠΣ-ΞΓ (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών). (2011). Ανακτήθηκε 4 Φεβρουαρίου 2015, από:http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Κεφαλάκη, Μ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου.Στο Γραμματάς Θ. (επιμ) *Πρακτικά Α Φόρουμ Νέων Επιστημόνων.* 4-6 Δεκεμβρίου 2008, Π.Τ.Δ.Ε.,ΕΚΠΑ, Αθήνα. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2015, από: http://www.primedu.uoa.gr/

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ).(2008). Συμβούλιο της Ευρώπης. Στρασβούργο. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2015, από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κοφίδου, Α. (2005). Οι Περιπέτειες του βασιλιά Μίδα του Τζ. Ροντάρι, απόπειρα μιας θεατρικής ανάγνωσης στο σχολείο. Στο Τζ. Καλογήρου, Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.),*Η Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Κοφίδου, Α. (2008).Το θέατρο ως παιδαγωγικό μέσο και διδακτικό εργαλείο στην Α/θμια Εκ/ση. Στο *Περιφερειακά επιμορφωτικά σεμινάρια.Τεύχος περιλήψεων για τη γαλλική Γλώσσα*. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.,20-23. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοφίδου, Α. (επιμ.) (2010). Πολιτιστικές εκδηλώσεις καθηγητών γαλλικής. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2015, από: http:// dmaked.pde.sch.gr/michanorg/kofidou.zip

Κοφίδου, Α. (2011). *Μύθος και θέατρο στο σχολείο. Ένας διαθεματικός και διαπολιτισμικός δίαυλος*: *σχέδια εργασίας.* Λάρισα: Αυτοέκδοση.

Κοφίδου, Α. (2012). Ο κόσμος μέσα από τα μάτια του άλλου. Θεατρικές δραστηριότητες με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία και την αυτοαξιολόγησή του με βάση το Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών για το δημοτικό. Στο *Επιμόρφωση στην εισαγωγή του ευρωπαϊκού πορτφόλιο γλωσσών στην Α/θμια εκ/ση*. *Επιμορφωτικό υλικό,*226-247. Αθήνα. ΥΠΔΒΜΘ, ΕΥΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοφίδου Α., (2013). Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Στο *Κεντρικό Συνέδριο. Διδασκαλία της β ξένης γλώσσας στην Α/θμια εκ/ση.Περιλήψεις ομιλιών.* 25 Ιανουαρίου 2013.Αθήνα. ΥΠΑΙΘΠΑ.Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2015,από: www.eye.minedu.gov.gr/yliko/diafora/2013/perilipseis_omiliwn_omilies_se_pdf.zip

Κοφίδου (επιμ), (2015). Πολιτιστικές και Θεατρικές εκδηλώσεις καθηγητών Γαλλικής Δυτικής Μακεδονίας και Νομών Τρικάλων και Πιερίας, 2011-2015. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2015, από: http://dmaked.pde.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2581:-2011-2015&catid=148:2013-06-26-06-40-33&Itemid=221

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσω γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα

Δρ. Αρναούτη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικών, Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
earnaouti@gmail.com

Περίληψη

Αυτό το άρθρο παρουσιάζει πώς ο γραμματισμός στην κινούμενη εικόνα χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία των αγγλικών σε ένα ελληνικό δημόσιο γυμνάσιο. Μελετάει την ομαδική εργασία τριών μαθητών που υλοποίησαν ένα πρόγραμμα δημιουργίας κινούμενης εικόνας που περιελάμβανε την ανάλυση και τη δημιουργία βίντεο, και δείχνει πώς έμαθαν την κινηματογραφική γλώσσα και ανέπτυξαν την αντίστοιχη μεταγλώσσα στα αγγλικά, και πώς η διαμεσολάβηση της μητρικής τους γλώσσας συνέβαλε σε αυτό. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης σε μία τάξη όπου η καθηγήτρια ήταν και ερευνήτρια, το ερευνητικό υλικό αποτελούνταν από τις γραπτές εργασίες των μαθητών στην τάξη και στο σπίτι, από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας, από το ερωτηματολόγιο της έναρξης του προγράμματος, από τις τελικές συνεντεύξεις των ομάδων-στόχων, και από τα ίδια τα παραγόμενα βίντεο, και αναλύθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, με σκοπό να εξετάσει πώς ο γραμματισμός στην κινούμενη εικόνα μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: εκμάθηση αγγλικής γλώσσας, γραμματισμός στην κινούμενη εικόνα, διαμεσολάβηση, κινηματογραφική γλώσσα, κινηματογραφική μεταγλώσσα

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα που έχει διεξαχθεί έως σήμερα (Bazalgette et al., 2000; Reid et al., 2002; Buckingham, 2003; Burn and Parker, 2003; Goodman, 2003; Burn and Leach, 2004; Benyahia, 2007; Burn and Durran, 2006; 2007; Potter, 2010) ο «γραμματισμός στην κινούμενη εικόνα» έχει εισαχθεί και διδαχθεί κυρίως στη μητρική γλώσσα των μαθητών. Στην Ελλάδα, όπου ο γραμματισμός αυτός και η δημιουργία ψηφιακού βίντεο για εκπαιδευτικούς σκοπούς βρίσκονται ακόμη σε αρχικό στάδιο, αποτέλεσε πρόκληση και είχε ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον η υλοποίηση εργασιών κινούμενης εικόνας με μαθητές γυμνασίου στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής κατόπιν γραπτής συναίνεσης των συμμετεχόντων μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων τους, και έγκρισης του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του αρμόδιου τμήματος του Υπουργείου Παιδείας. Το μέρος της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ εστίαζε στη χρήση και αφομοίωση της αγγλικής κινηματογραφικής γλώσσας για τη δημιουργία των μαθητικών πολυτροπικών κειμένων που απευθύνονταν τόσο στους συμμαθητές τους όσο και σε άλλους συνομηλίκους τους στο YouTube, όπου ανέβασαν τα τρέιλερ τους, και στην ανάπτυξη της κινηματογραφικής μεταγλώσσας στα αγγλικά, καθώς επίσης και στη χρήση των αγγλικών ως γλώσσας επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του προγράμματος. Δεδομένου του ότι η αγγλική είναι μία παγκόσμια γλώσσα και τα περισσότερα μιντιακά κείμενα στα οποία εκτίθενται οι μαθητές είναι αγγλικά, η εισαγωγή του γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα στην ξενόγλωσση τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο βοήθειας προς τους μαθητές για

την εκμάθηση της γλώσσας αυτής ενώ παράλληλα αξιοποιούν γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει εκτός σχολείου.

Ξεκινώντας, χρησιμοποιήθηκε το πολιτισμικό-σημειωτικό μοντέλο του μιντιακού γραμματισμού των Burn και Durran (2007) με τα τρία C (the 3-Cs model), από τα αρχικά των αγγλικών όρων cultural (πολιτισμικός), critical (κριτικός) και creative (δημιουργικός). Αυτές οι τρεις κοινωνικές λειτουργίες χαρακτηρίζουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μιντιακού γραμματισμού και μιας που η λειτουργία που σχετίζεται με την έρευνά μου είναι η κριτική, πρέπει να αναφέρουμε ότι μέσω αυτής οι μαθητές κρίνουν τα μιντιακά κείμενα και χρησιμοποιούν αυτό το γραμματισμό ως μέσο έκφρασης. Παράλληλα, η πολιτισμική θεωρία του Bourdieu (1984) έπαιξε σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην προσέγγιση των ερευνητικών μου στοιχείων. Η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» αναφέρεται στη γνώση και την εμπειρία που φέρει κανείς μέσα του, ως αποτέλεσμα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, των ακαδημαϊκών του σπουδών ή και των δύο. Η κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών, όχι μόνο προϊόντων, αλλά επίσης η συμμετοχή σε δραστηριότητες και η παρακολούθηση θεαμάτων, εξαρτώνται από το πολιτισμικό κεφάλαιο κάποιου και συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του. Επιπλέον, το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο συμβάλλει στην κατανόηση και αφομοίωση της ακαδημαϊκής γνώσης. Όταν αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο που αποκτήθηκε εκτός σχολείου αναπτύσσεται και συστηματοποιείται στο επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μετατρέπεται σε «ακαδημαϊκό κεφάλαιο» (Bourdieu, 1984). Επιπλέον, οι Askegaard και Kjeldgaard (2006) αναφέρονται στο φαινόμενο της «glocalization» ή «παντοπικοποίησης», όπως αποδίδεται στα ελληνικά, ως ένα συγκερασμό των παγκόσμιων επιρροών και πρακτικών της αγοράς με τις τοπικές, οι οποίες χαρακτηρίζουν κυρίως την κουλτούρα και τις καταναλωτικές συνήθειες των νέων. Επομένως, οι νέοι που τείνουν να καταναλώνουν «glocal» (Askegaard and Kjeldgaard, 2006) ή «παντοπικά» αγαθά συμβάλλουν και συμμετέχουν επίσης στην παραγωγή τους, όπως φαίνεται στο παρακάτω πρόγραμμα γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα.

Όσον αφορά στις παιδαγωγικές θεωρίες, χρησιμοποιήθηκαν αρχικά οι ιδέες του Ρώσου ψυχολόγου Vygotsky. Ο Vygotsky αναφέρεται στις «αυθόρμητες έννοιες» (Vygotsky, 1978) που αναπτύσσουν τα παιδιά με τρόπο ανεπίσημο, εκτός σχολείου. Με αυτές προσέρχονται στο σχολικό περιβάλλον και τις μετατρέπουν σε «επιστημονικές έννοιες» (Vygotsky, 1978) χάρη στην παρέμβαση της επίσημης εκπαίδευσης. Ο ίδιος τονίζει επίσης τη σημασία του «παιχνιδιού» (Vygotsky, 1978) ως μία καλή πρακτική μάθησης διότι τα παιδιά μαθαίνουν πρακτικά, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη μέθοδο δοκιμής-και-λάθους. Τέλος, αναπτύσσει την έννοια της σκαλωσιάς στη γνώση, βάσει της οποίας οι μαθητές προσέρχονται στην τάξη με ήδη αποκτημένες γνώσεις και οι καθηγητές οφείλουν να εργάζονται μέσα στα πλαίσια της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.)» (Vygotsky, 1978) του κάθε μαθητή έτσι ώστε τα παιδιά να κάνουν ένα βήμα μπροστά και να προοδεύουν βαθμιαία ανάλογα με τις ικανότητές τους και έτσι, οι νέες γνώσεις μπορούν να αποκτηθούν και να αφομοιωθούν εύκολα αφού αποτελούν το επόμενο βήμα στη γνωστική διαδικασία ενός μαθητή. Όσον αφορά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε η έννοια της «διαμεσολάβησης» της Dendrinos (2006) ως τεχνική εκμάθησης της ξένης γλώσσας χρησιμοποιώντας πληροφορίες από αυθεντικό υλικό στη μητρική γλώσσα κάποιου, ο οποίος καλείται να δράσει ως διαμεσολαβητής με σκοπό να μεταδώσει στην ξένη γλώσσα ένα μήνυμα με πληροφορίες που λαμβάνει στη μητρική του γλώσσα. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, από όπου ξεκίνησε ως τρόπος αξιολόγησης της γλωσσομάθειας των υποψηφίων, και σταδιακά εξαπλώνεται και στα υπόλοιπα περιβάλλοντα της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Ανάλυση ερευνητικών στοιχείων

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης στοιχείων

Το ερευνητικό πρόγραμμα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που υλοποιήθηκε για τρεις μήνες ως μία επιπλέον διδακτική δραστηριότητα μέσα στα πλαίσια του μαθήματος των αγγλικών, στο προχωρημένο τμήμα της δευτέρας τάξης ενός δημοσίου γυμνασίου του Πειραιά. Το τμήμα αποτελούνταν από δώδεκα μαθητές και μαθήτριες με επίπεδο γλωσσομάθειας «Β1 Ανεξάρτητος Χρήστης», σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe, 2009), και η καθηγήτρια είχε το διπλό ρόλο της διδάσκουσας και ερευνήτριας. Καθότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δούλευαν για πρώτη φορά πάνω σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού κινούμενης εικόνας, και συγκεκριμένα κινηματογραφικού γραμματισμού, διδάχτηκαν αρχικά τη γλώσσα και τη γραμματική του κινηματογράφου, και αφού είδαν την ταινία «Ο Άρχοντας των Δαχτυλιδιών: Η Συντροφιά του Δαχτυλιδιού» (Jackson, 2001), την οποία οι ίδιοι επέλεξαν από μία λίστα, χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και ανέλυσαν από έναν χαρακτήρα της ταινίας που επέλεξε κάθε ομάδα. Το προϊόν της ανάλυσης ήταν μία παρουσίαση σε μορφή PowerPoint η οποία έγινε στην τάξη. Μετά την ανάλυση, οι ομάδες ξεκίνησαν το στάδιο της παραγωγής ενός τρέιλερ που παρουσίαζε τον αντίστοιχο χαρακτήρα. Μετά την ολοκλήρωση του σταδίου παραγωγής, οι μαθητές κλήθηκαν να αιτιολογήσουν γραπτώς τις επιλογές τους.

Τα στοιχεία που συλλέχτηκαν αποτελούνταν από τα γραπτά και οπτικοακουστικά κείμενα των συμμετεχόντων, από το ημερολόγιο παρατήρησής μου και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των ομάδων-στόχων. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν προς ανάλυση εδώ προέρχονται από μία ομάδα τριών μαθητών, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το χαρακτήρα του Άραγκορν, ενός από τους κεντρικούς ήρωες της ταινίας. Η δουλειά αυτών των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν αντιπροσωπευτική του τμήματός τους καθότι ήταν μία πολυδιάστατη ομάδα, αποτελούμενη από μέλη με ποικίλα επίπεδα γνώσης και κινήτρου, της οποίας το τρέιλερ ήταν αρκετά σύνθετο αν και αυτό ήταν το πρώτο πρόγραμμα δημιουργίας κινούμενης εικόνας στο οποίο συμμετείχαν. Μέσω της ανάλυσης του χαρακτήρα και της δημιουργίας του τρέιλέρ τους οι τρεις μαθητές αποκάλυψαν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1984) και την ήδη αποκτηθείσα γλωσσική τους γνώση ενώ παράλληλα διδάσκονταν νέες έννοιες, και μέσω της διαμεσολάβησης (Dendrinos, 2006), ανακάλυψαν έναν νέο τρόπο εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά στη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών στοιχείων, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση λόγου σύμφωνα με την προσέγγιση του Gee (1999), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα νοήματα τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου είναι «προσαρμόσιμα», δηλαδή εξαρτώνται από την περίσταση κατά την οποία δημιουργούνται και ακολουθούνται από συγκεκριμένα υπονοούμενα σε κάθε περίπτωση. Επομένως, οι ίδιες λέξεις μπορούν να ερμηνευτούν διαφορετικά σε διαφορετικές περιστάσεις. Επιπλέον, τα εκφραζόμενα μηνύματα εξαρτώνται επίσης από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις σχέσεις, τις αξίες και τις αρχές που το διέπουν. Οι «θεσμοί» (Gee, 1999; Fairclough, 1995) παίζουν ακόμη σημαντικό ρόλο στην ανάλυση λόγου, καθώς αυτοί συνήθως θέτουν τα πλαίσια σε μία κοινωνία και μέσα σε αυτά τα πλαίσια παράγεται ο λόγος με σκοπό να απευθυνθεί σε έναν ή περισσότερους ακροατές και να μεταδώσει ένα μήνυμα.

Η κριτική λειτουργία

Κινηματογραφική γλώσσα και μεταγλώσσα

Από την αρχή του προγράμματος φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν ήδη και στην ξένη γλώσσα αρκετούς όρους της κινηματογραφικής γλώσσας, αποτέλεσμα της ανεπίσημης γνώσης που είχαν αποκτήσει εκτός σχολείου (Buckingham, 2003; Burn and Durran, 2007) μέσω της επαφής τους με την «παντοπική» (Askegaard and Kjeldgaard, 2006) ποπ

κουλτούρα και την μάθηση μεταξύ ομοτίμων. Αυτή η γνώση, την οποία μπορούσαν και να κατηγοριοποιήσουν, αποτελούσε το «πολιτισμικό τους κεφάλαιο» (Bourdieu, 1984). Ακόμη και αν δεν γνώριζαν τον όρο « film genre» («είδος ταινίας»), αλλά την απλούστερη και πιο ανεπίσημη εκδοχή του «kind of film», μπορούσαν να ονομάσουν είδη ταινιών και να τα επεξηγήσουν με παραδείγματα συγκεκριμένων ταινιών. Πιο συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες κατά την έναρξη του προγράμματος σχετικά με τη γνώση τους στα μίντια και τον κινηματογράφο, ανέφεραν είδη ταινιών όπως «adventures» («περιπέτειες»), «comedies» («κωμωδίες»), «thrillers» («θρίλερ»), «science fiction» («επιστημονικής φαντασίας»), «animation» («κινούμενα σχέδια») και «historical films» («ιστορικές ταινίες»). Επίσης, όπως αναφέρεται στο ερευνητικό ημερολόγιό μου, αφού συζητήθηκε αναλυτικά στην ολομέλεια η έννοια του «film genre», ζητήθηκε από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν το πρώτο μέρος του «Άρχοντα των Δαχτυλιδιών» που αναλύθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος και όλοι συμφώνησαν στο «action and adventure film» («ταινία δράσης και περιπέτεια»), ενώ ένας μαθητής μίλησε και για «fantasy film because of its mythological elements» («ταινία φαντασίας λόγω των μυθολογικών της στοιχείων»). Η αιτιολόγηση της κρίσης του και η αναφορά στα μυθολογικά στοιχεία αποτελούν απόδειξη ότι οι μαθητές είχαν επίγνωση των χαρακτηριστικών κάθε κατηγορίας ταινίας και ως θεατές είχαν συγκεκριμένες προσδοκίες από καθένα από αυτά. Ήταν συνειδητοποιημένοι και ενεργοί θεατές, οι οποίοι είχαν τις προτιμήσεις τους και μπορούσαν να κρίνουν τις ταινίες βάση του γούστου τους (Buckingham, 2003).

Καθώς συνεχίσαμε με το κινηματογραφικό λεξιλόγιο και γραμματική, παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες διάφορες έννοιες, πολλές από τις οποίες οι μαθητές γνώριζαν ήδη μέσω της επαφής τους με την παντοπική ποπ κουλτούρα, κυρίως μέσω των Μ.Μ.Ε. και της επαφής με τους συνομηλίκους τους, και η γνώση τους δεν αποτελούσε προϊόν επίσημης διδασκαλίας. Επομένως, σκοπός του προγράμματος σε αυτό το στάδιο ήταν η εισαγωγή των κινηματογραφικών όρων και εννοιών στους μαθητές με ένα πιο συστηματικό τρόπο που θα περιελάμβανε τον ορισμό της κάθε έννοιας, την επεξήγησή της με παραδείγματα από δημοφιλείς ταινίες που τους ήταν γνωστές και μία συνοδευτική εικόνα ώστε να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες στην αφομοίωση των εννοιών. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), οι μαθητές που είχαν αποκτήσει τις λεγόμενες «αυθόρμητες» έννοιες εκτός σχολείου, θα αποκτούσαν τώρα τις αντίστοιχες «επιστημονικές» έννοιες με την παρέμβαση της επίσημης εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο ρόλος της καθηγήτριας ήταν να προσφέρει στους μαθητές μία πιο οργανωμένη και βαθύτερη κατανόηση των εννοιών σε σχέση με τον κοινωνικό τους περίγυρο και να χρησιμοποιήσει παραδείγματα που προέρχονταν από το κοινωνικό περιβάλλον και από την τοπική και παγκόσμια ποπ κουλτούρα που τους ήταν οικεία. Όπως αποδείχθηκε επίσης, κάποιες από τις έννοιες που ήταν ήδη γνωστές στους μαθητές από το μάθημα της Λογοτεχνίας με τη μορφή των επιστημονικών εννοιών χρησιμοποιήθηκαν με άνεση από τους συμμετέχοντες. Ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών ήταν η μετάφραση των εντελώς νέων ή πιο πολύπλοκων εννοιών στη μητρική τους γλώσσα, την ελληνική. Αφού οι μαθητές είχαν κατανοήσει πλήρως τις έννοιες στη μητρική τους γλώσσα, μπορούσαν έπειτα να τις χρησιμοποιήσουν πιο εύκολα στα αγγλικά.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι όταν σε έναν πίνακα με τα χαρακτηριστικά των τριών παραπάνω κινηματογραφικών ειδών οι μαθητές κλήθηκαν να δουλέψουν σε ζευγάρια και να συμπληρώσουν τα διάφορα πεδία, τα «iconography» («εικονογραφία») και «typical characters» (τυπικοί χαρακτήρες») συμπληρώθηκαν κατάλληλα, αποδεικνύοντας την πλήρη κατανόηση των εννοιών αυτών από τους μαθητές, ενώ το πεδίο «typical narratives» («τυπικές αφηγηματικές τεχνικές») ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε για αυτό και περιορίστηκαν σε συγκεκριμένα γεγονότα («many battles», «conflicts», «wars») και όχι σε σειρά γεγονότων. Η έννοια της αφηγηματικής τεχνικής ήταν παντελώς νέα στους μαθητές που χρειάστηκαν χρόνο για να την αφομοιώσουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Σχετικά προβληματική ήταν και η προσέγγιση της έννοιας του «θέματος» από τους μαθητές,

οι οποίοι ενώ τη γνώριζαν από το μάθημα της Λογοτεχνίας, δυσκολεύτηκαν να την εφαρμόσουν στις ταινίες και όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τα θέματα που πραγματεύονται τα συγκεκριμένα είδη ταινιών, οι δύο στους τρεις αναφέρθηκαν σε χαρακτηριστικά της πλοκής όπως «action, adventure» («δράση, περιπέτεια») και όχι στα βαθύτερα νοήματα αυτών των κινηματογραφικών ειδών. Ο τρίτος της ομάδας αναφέρθηκε, όμως, σε «war, pride and love» («πόλεμο, περηφάνια και αγάπη»). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις από μαθητές της ίδιας τάξης μας δείχνουν ότι η έννοια του θέματος είναι πιο σύνθετη και όχι τόσο προφανής, οπότε απαιτεί και μία βαθύτερη κριτική αντίληψη εκ μέρους των μαθητών για την κατανόηση και αφομοίωσή της.

Η αναλυτικότερη συζήτηση των κινηματογραφικών ειδών που ακολούθησε στην ολομέλεια, συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση των σχετικών κινηματογραφικών εννοιών, γεγονός που αποδεικνύεται από τις παραγράφους που έγραψαν οι μαθητές ως εργασία στο σπίτι, μία για καθένα από τα κινηματογραφικά είδη υπό συζήτηση. Σε αυτές, μίλησαν για τις κατηγορίες των ταινιών ως σύνολα και όχι μόνο για συγκεκριμένες ταινίες και κατάφεραν να αναπτύξουν την κινηματογραφική τους μεταγλώσσα. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, ότι έκαναν ένα βήμα μπροστά μέσα στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης τους (Vygotsky, 1978) και κατάφεραν να κατακτήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γνώση των αντίστοιχων επιστημονικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους μαθητές έγραψε ανάμεσα στα άλλα σχετικά με τις περιπέτειες και τις ταινίες δράσης: «In adventure films, [...] the filmmakers want to create tension for the audience who is 'burning' from anxiety to see what is going to happen in the end. [...] In action films, there is a fight between the good and the evil and usually the fight takes place because there is an arrested man that the good wants to save. This happens because the creators want to put the good in defense as the audience likes it» («Στις περιπέτειες [...] οι κινηματογραφιστές θέλουν να δημιουργήσουν ένταση για το κοινό που 'καίγεται' από αγωνία να δει τι πρόκειται να συμβεί στο τέλος. [...] Στις ταινίες δράσης, υπάρχει μάχη μεταξύ του καλού και του κακού και συνήθως η μάχη λαμβάνει χώρα επειδή υπάρχει ένας άντρας που έχει συλληφθεί, τον οποίο ο καλός θέλει να σώσει. Αυτό συμβαίνει διότι οι δημιουργοί θέλουν να θέσουν τον καλό σε άμυνα καθώς αυτό αρέσει στο κοινό») [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά].

Όπως φαίνεται, δεδομένου του ότι έως τη στιγμή εκείνη ο συγκεκριμένος μαθητής είχε βρεθεί στη θέση του θεατή, ανέλυσε τα κινηματογραφικά είδη από αυτή την οπτική γωνία, δίνοντας έμφαση στην επίδραση της αφηγηματικής τέχνης στο κοινό. Παράλληλα, ως συνειδητοποιημένος θεατής, σκέφτηκε κριτικά σχετικά με την αφηγηματική τέχνη κάθε κινηματογραφικού είδους και συνέδεσε το σκοπό των κινηματογραφιστών με τις προσδοκίες και τις προτιμήσεις των θεατών. Εξέφρασε επίσης τη διαπίστωσή του ότι οι κινηματογραφιστές συνήθως λαμβάνουν υπόψη τους αυτό που θέλουν και προσδοκούν να δουν οι θεατές, επικεντρώνοντας έτσι το ενδιαφέρον του στον τρόπο με τον οποίο οι δημιουργοί ταινιών απευθύνονται στο κοινό τους, ή σύμφωνα με τους Burn και Parker (2003), στην «προσανατολιστική λειτουργία» ενός μιντιακού κειμένου, και στην προκειμένη περίπτωση μίας ταινίας.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν με τη χρήση οπτικών μέσων και αναλύθηκαν στην ολομέλεια τόσο η αφηγηματική δομή μίας ταινίας όσο και οι όροι της κινηματογραφικής γλώσσας. Καθότι η συζήτηση στην τάξη είναι μία πιο άμεση και συμμετοχική διαδικασία, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ερεθίσματα που δίνονταν από την καθηγήτρια και τις απαντήσεις των μαθητών ήταν ένα είδος παιχνιδιού, στο οποίο οι μαθητές εμπλέκονταν πιο εύκολα και ενθουσιάζονταν πιο γρήγορα. Έτσι, η ιδέα του Vygotsky (1978) για τον ευεργετικό ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαίδευση απεδείχθη χρήσιμη κατά την υλοποίηση αυτού του προγράμματος. Με τον ίδιο τρόπο αναλύθηκαν στην ολομέλεια και οι κινηματογραφικοί όροι, διαδικασία στην οποία οι μαθητές επίσης συμμετείχαν ενεργά. Η εισαγωγή τους στους διάφορους όρους περιελάμβανε την παρουσίαση των όρων από την καθηγήτρια και την παροχή παραδειγμάτων από τους μαθητές βάσει γνωστών σε αυτούς ταινιών, μέθοδος που αποτέλεσε ενδιαφέρουσα πρόκληση για τους συμμετέχοντες και

ενίσχυσε το κίνητρό τους καθότι κλήθηκαν να ερμηνεύσουν με το δικό τους τρόπο τη διδαχθείσα κινηματογραφική θεωρία.

Όπως φάνηκε, πολλοί όροι τούς ήταν ήδη γνωστοί είτε από την εξωσχολική τους κινηματογραφική εμπειρία, όπως το «box-office» («εισπράξεις»), τα «Oscars» («Όσκαρ»), το «blockbuster» («μεγάλη εμπορική επιτυχία») και το «flashback» («αναδρομή στο παρελθόν»), είτε από το μάθημα της Λογοτεχνίας όπως η «αλληγορία» («allegory»), το «μοτίβο» («motif») και ο «υπαινιγμός» («allusion»). Συγκεκριμένα, όταν αναλύθηκε η έννοια του υπαινιγμού, ένας μαθητής αναφέρθηκε στο μάγο Γκάνταλφ τον Λευκό, ο οποίος είναι ένας υπαινιγμός για το Θεό που καθοδηγεί και προστατεύει τους υπόλοιπους, ενώ όταν αναλύθηκε η έννοια της χρωματικής κωδικοποίησης των χαρακτήρων («colour character coding»), ένας άλλος μαθητής αναφέρθηκε στο λευκό χρώμα της περιβολής του καλού μάγου Γκάνταλφ, ο οποίος ήρθε ως σωτήρας των πληθυσμών, και στο μαύρο χρώμα του κακού μάγου Σάουρον που ήθελε να καταστρέψει τον κόσμο. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι που οι όροι ήταν νέοι για τους μαθητές, παρατηρήθηκε ότι προσπαθούσαν να τους ερμηνεύσουν με βάση την ετυμολογία τους, όπως με το γαλλικό όρο «mise-en-scene» («σκηνοθεσία»), τον οποίο, αφού τους δόθηκε η ελληνική μετάφραση, ερμήνευσε ένας μαθητής ως «the placement of objects and actors onstage» («την τοποθέτηση αντικειμένων και ηθοποιών στη σκηνή») [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά], ή έκαναν συνειρμούς με άλλες έννοιες που ήδη γνώριζαν. Για την τελευταία περίπτωση ενδεικτικά θα αναφέρουμε ότι όταν αναλύσαμε τον όρο «storyboard» («εικονογραφημένο σενάριο»), δύο μαθητές ανέφεραν ότι «creating a storyboard is like making a cartoon, as it has to do with a sequence of sketches» («η δημιουργία ενός storyboard μοιάζει με κινούμενα σχέδια, καθότι πρόκειται για μία ακολουθία σκίτσων») [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά], κάνοντας έναν παραλληλισμό ενός νεοεισαχθέντος όρου με ένα κειμενικό είδος ήδη οικείο σε αυτούς, παρ' όλες τις διαφορές μεταξύ των δύο κειμενικών ειδών και το διαφορετικό σκοπό δημιουργίας του καθενός από αυτά.

Τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν τη διαδικασία της εκμάθησης της κινηματογραφικής γραμματικής στην τάξη μέσω της διάδρασης ανάμεσα στην καθηγήτρια και τους μαθητές. Συνεπώς, το «παιχνίδι» του Vygotsky (1978) ως χαρακτηριστικό της διαδικασίας της μάθησης και η επεξεργασία των όρων που ζητήθηκε από τους μαθητές τούς βοήθησαν να σκεφτούν κριτικά και να συνδέσουν τις «επιστημονικές» έννοιες που διδάχθηκαν με τις «αυθόρμητες» (Vygotsky, 1978), τις οποίες ήδη κατείχαν και αποτελούσαν μέρος του «πολιτισμικού τους κεφαλαίου» (Bourdieu, 1984). Έτσι κατανόησαν βαθύτερα και συστηματοποίησαν τις γνώσεις τους για την κινηματογραφική γλώσσα και γραμματική και μετέτρεψαν το «πολιτισμικό τους κεφάλαιο» σε «ακαδημαϊκό» (Bourdieu, 1984) μέσω της παρέμβασης της επίσημης εκπαίδευσης.

Τέλος, σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την αφομοίωση της κινηματογραφικής θεωρίας και του τρόπου με τον οποίο τα μηνύματα δομούνται, οι εν λόγω μαθητές δήλωσαν στην τελική τους συνέντευξη ότι το πρακτικό μέρος του προγράμματος, δηλαδή η δημιουργία του τρέιλερ, συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση των κινηματογραφικών όρων μέσω της πρακτικής εφαρμογής τους, και ένας από τους μαθητές σχολίασε ότι βρήκε το πρακτικό μέρος «ευκολότερο» («easier») επειδή οι μαθητές εμπλέκονταν πρακτικά σε ό, τι είχαν ήδη διδαχθεί και, αν κάτι τους διέφευγε, μπορούσαν να ανατρέχουν στις σημειώσεις τους και παράλληλα να παίζουν, να πειραματίζονται με το προσφερόμενο ψηφιακό υλικό και να δημιουργούν. Με αυτόν τον τρόπο, η πρακτική εμπειρία των μαθητών διευκόλυνε τη διαδικασία της μάθησης, ένα συμπέρασμα το οποίο έβγαλαν και οι ερευνητές ενός μεγάλης κλίμακας ερευνητικού προγράμματος δημιουργίας ψηφιακού βίντεο που διεξήχθη σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας (Reid et al., 2002).

Εκμάθηση ξένης γλώσσας

Όσον αφορά στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, κατά τη διάρκεια του θεωρητικού μέρους του προγράμματος, όλοι οι ορισμοί, οι εξηγήσεις και τα παραδείγματα

συζητιούνταν στα αγγλικά. Ωστόσο υπήρχε η ελληνική μετάφραση δίπλα σε κάθε όρο, για να εξασφαλιστεί το ότι όλοι οι μαθητές θα καταλάβαιναν το ακριβές του νόημα έτσι ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν στη συζήτηση των παραδειγμάτων που ακολούθησε, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Στην πραγματικότητα, η συζήτηση του κινηματογραφικού λεξιλογίου ήταν ένας συνδυασμός ελληνικών και αγγλικών, όπου η μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων χρησιμοποιούνταν κυρίως κατά τον ορισμό των όρων για την υποβοήθηση της ακριβούς κατανόησής τους, ενώ τα παραδείγματα συζητιούνταν στην ξένη γλώσσα για χρήση και εξάσκηση. Είναι ενδιαφέρον πώς λειτούργησε η χρήση της κινηματογραφικής μεταγλώσσας εδώ για την εκμάθηση των εννοιών και πώς συνδέθηκε με τη διδασκαλία και τη μάθηση της ξένης γλώσσας. Οι μαθητές μπορούσαν να κατανοήσουν και να μάθουν τους όρους στα ελληνικά πρώτα και έπειτα στα αγγλικά, πριν τους αναλύσουν και τους επεξηγήσουν με παραδείγματα στην ξένη γλώσσα. Έτσι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ενισχύθηκε από τη χρήση της μητρικής: οι μαθητές κατανόησαν την κινηματογραφική γλώσσα στα ελληνικά και στα αγγλικά και ανέπτυξαν μία κινηματογραφική μεταγλώσσα κατευθείαν στην ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με το άρθρο της Dendrinos (2006) σχετικά με τη χρήση της διαμεσολάβησης στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, είναι

«μία μορφή καθημερινής πρακτικής η οποία περιλαμβάνει τους παράγοντες δημιουργίας μηνύματος (δηλαδή, τους συμμετέχοντες σε ένα γεγονός που δημιουργούν κοινωνικά μηνύματα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας), σε πράξεις επικοινωνίας που απαιτούν τη μεταβίβαση ενός μηνύματος και την αναμετάδοση πληροφοριών είτε στην ίδια είτε σε διαφορετικές γλώσσες. Μία τέτοια πράξη γίνεται απαραίτητη όταν η βοήθεια του διαμεσολαβητή είτε ζητείται είτε προσφέρεται επειδή θεωρείται ότι οι συμμετέχοντες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός αντιμετωπίζουν κάποιου είδους πληροφοριακό κενό ή επειδή δε μπορούν να κατανοήσουν κάτι που λέγεται ή γράφεται» [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά].

Με βάση τη θεωρία της Dendrinos (2006), θα λέγαμε ότι σε αυτό το πρόγραμμα η καθηγήτρια-ερευνήτρια έπαιξε το ρόλο της διαμεσολαβήτριας έτσι ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να αποκτήσουν τη γνώση της ξένης γλώσσας με τη βοήθειας της μητρικής τους, επιτυγχάνοντας αρχικά μία βαθύτερη κατανόηση των διδαγμένων όρων με τη βοήθεια των ελληνικών και αναπτύσσοντας στη συνέχεια μία κινηματογραφική μεταγλώσσα στα αγγλικά.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πρώτη συμμετοχή των μαθητών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα και μάλιστα σε μία ξένη γλώσσα, δε θα μπορούσε να καλύψει πλήρως όλες τις μαθησιακές τους ανάγκες και παρατηρήθηκαν αδυναμίες σχετικά με την αφομοίωση των κινηματογραφικών όρων. Σε επόμενο στάδιο του προγράμματος, λοιπόν, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τους κινηματογραφικούς όρους για να αναλύσουν μία σκηνή της ταινίας, παρατηρήθηκαν κάποιες ελλείψεις που οφείλονταν στη χρήση των όρων στην ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, στην ανάλυσή τους χρησιμοποίησαν τον όρο «high-key lighting» («υψηλός βασικός φωτισμός») αντί για «highlighting» («επιφωτισμός»), μπερδεύοντας έτσι δύο όρους που είναι κοντά όχι μόνο νοηματικά αλλά και γλωσσικά, όσον αφορά την ορθογραφία και την προφορά τους στα αγγλικά. Αλλά και στο τέλος του προγράμματος, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, φάνηκε ότι ενώ οι μαθητές είχαν κατανοήσει τους όρους στα ελληνικά και τη σημασία τους, το όνομα μερικών από αυτούς τους διέφευγε ακόμη στα αγγλικά. Έτσι, καθώς η συνέντευξη διεξήχθη στην ξένη γλώσσα, ορισμένες ερωτήσεις περιελάμβαναν και κινηματογραφικούς όρους στα αγγλικά, για κάποιους από τους οποίους οι μαθητές ζήτησαν την ελληνική τους μετάφραση, πριν απαντήσουν στην ερώτηση, ζητώντας στην ουσία την εφαρμογή της διαμεσολάβησης, καταφεύγοντας στη μητρική τους γλώσσα για να κατανοήσουν κάποιες έννοιες πριν συνεχίσουν στην παραγωγή ενός μηνύματος στην ξένη γλώσσα, στην απάντηση της ερώτησης. Ένας από τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας έκανε μάλιστα το σχόλιο ότι οι αγγλικοί όροι χρειάζονταν περισσότερη μελέτη προκειμένου να τους θυμάται κάποιος. Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η εκμάθηση ορολογίας σε μία ξένη γλώσσα σε

αυτό το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι ένα απαιτητικό αλλά όχι αδύνατο εγχείρημα για τους μαθητές.

Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι για μαθητές που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα για πρώτη φορά, αυτές ήταν λεπτές έννοιες και τέτοιου είδους λάθη θεωρούνταν αναμενόμενα και απολύτως αποδεκτά. Μέσω αυτής της διαδικασίας δοκιμής-και-λάθους, οι νεοδιδαχθέντες όροι έγιναν πιο ξεκάθαροι για τους συμμετέχοντες και η όλη διαδικασία συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση και εκμάθησή τους στην ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Buckingham (2003), ήταν απαραίτητη και η παρουσία του εκπαιδευτικού για να παρέμβει, να μιλήσει με τους μαθητές για τα σημεία που δεν τους ήταν ακόμη ξεκάθαρα, να τους προσφέρει καθοδήγηση και να παίξει κατά αυτόν τον τρόπο το ρόλο του διευκολυντή. Στη συνέντευξη, οι μαθητές παρατήρησαν επίσης ότι τα δύο μαθήματα των σαράντα πέντε λεπτών εβδομαδιαία που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των αγγλικών, χωρίς τη δυνατότητα τα μαθήματα αυτά να είναι συνεχόμενα, δεν επαρκούσαν για την άνετη διεξαγωγή ενός προγράμματος το οποίο υλοποιούνταν παράλληλα με τη διδασκαλία από το σχολικό εγχειρίδιο και για την πιο άνετη χρήση της ξένης γλώσσας με σκοπό την εξάσκηση και τον εμπλουτισμό της. Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής ανέφερε σχετικά με τη γραπτή αιτιολόγηση των επιλογών τους στη δημιουργία του τρέιλερ, «we made more linguistic mistakes than usual because we didn't have enough time to write it with more attention» («Κάναμε περισσότερα γλωσσικά λάθη απ' ότι συνήθως γιατί δεν είχαμε αρκετό χρόνο να τη γράψουμε πιο προσεκτικά») [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά]. Η αυστηρότητα του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών που δεν προβλέπει τη δυνατότητα ένας καθηγητής να διδάξει επιπλέον ώρες με σκοπό να ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα ή μία σειρά μαθημάτων και η ανάγκη για μία πιο ελαστική δομή του σχολικού προγράμματος παρατηρήθηκαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτού, και αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και σε άλλες χώρες, όπως στις Η.Π.Α. (Tyack and Tobin, 1994).

Παρ' όλα αυτά, ήταν αξιοσημείωτη η επιμονή των μαθητών να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ η καθηγήτρια τους διευκρίνισε ότι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και τα ελληνικά προκειμένου να διευκολυνθούν, καθότι σκοπός της συνέντευξης ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος και δε θα τη λάμβανε η καθηγήτρια υπόψη της για τη βαθμολογία του τριμήνου. Μερικές φορές δυσκολεύονταν να εκφραστούν με άνεση και ζητούσαν την αγγλική μετάφραση ενός ελληνικού όρου ή λέξης προκειμένου να συνεχίσουν την πρότασή τους. Με αυτό τον τρόπο, εφάρμοζαν τη διαμεσολάβηση της Dendrinos (2006), αφού κατανοούσαν το νόημα της ερώτησης στα αγγλικά, επεξεργάζονταν την απάντηση στα ελληνικά και έπειτα τη διατύπωναν στην ξένη γλώσσα. Εκτός από το μαθησιακό όφελος των μαθητών μέσω αυτής της διαδικασίας, η χρήση της αγγλικής που είναι η πρώτη παγκόσμια γλώσσα, τους προσέδιδε περισσότερο γόητρο και τους έδινε την αίσθηση της ισχύος (Crystal, 2003). Καθότι γνώριζαν ότι η συνέντευξη αυτή θα χρησιμοποιούνταν για ερευνητικούς σκοπούς και η καθηγήτρια-ερευνήτρια δούλευε σε αγγλόφωνο πανεπιστήμιο, ήθελαν να κάνουν καλή εντύπωση. Επίσης, δεδομένου του ότι είχαν κάνει τόση προσπάθεια για να διεξάγουν το πρόγραμμα στην ξένη γλώσσα, ένιωθαν ότι το να μιλήσουν αγγλικά και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν ο καταλληλότερος τρόπος για να το ολοκληρώσουν. Όπως είπε ένας μαθητής, «We better speak English so that the English people don't think that we don't know anything. Besides that, we have made an effort throughout the project; we won't quit it now in the end» («Καλύτερα να μιλάμε αγγλικά, να μη νομίζουν οι Άγγλοι ότι δεν ξέρουμε τίποτα. Άλλωστε, την κάναμε την προσπάθεια σε όλο το πρόγραμμα, δεν θα τα εγκαταλείψουμε τώρα στο τέλος») [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά].

Στην αξιολόγηση του προγράμματος μέσω της συνέντευξης οι μαθητές ανέφεραν ότι η διεξαγωγή του προγράμματος, οι γραπτές και προφορικές δραστηριότητες αλλά και αυτές που συνοδεύονταν από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων τούς βοήθησαν να βελτιώσουν τα αγγλικά τους. Ένας από τους μαθητές συγκεκριμένα ανέφερε ότι η διαδικασία της

ανάλυσης των χαρακτήρων τούς βοήθησε να βελτιώσουν τη γλωσσική τους ικανότητα, μιλώντας σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο («we»), σαν να εκπροσωπούσε και τα άλλα μέλη της ομάδας του, «Now we have some experience in analysing characters and using the language for this purpose. Now this process is easier for sure» («Τώρα έχουμε κάποια εμπειρία σχετικά με την ανάλυση χαρακτήρων και τη χρήση της γλώσσας για αυτό το σκοπό. Τώρα είναι σίγουρα ευκολότερη αυτή η διαδικασία») [δική μου μετάφραση από τα αγγλικά]. Μίλησαν επίσης για τις πλευρές της αγγλικής κουλτούρας που συζητήθηκαν και αναλύθηκαν, ως μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Στη συνέντευξη αναφέρθηκαν ενδεικτικά στην κλασική λογοτεχνική φιγούρα του Τόλκιν («Tolkien»), ο οποίος είχε γράψει το ομώνυμο βιβλίο όπου βασίστηκε η ταινία, και στα στοιχεία της μυθολογίας του όπως «τέρατα» («monsters»), «νάνους» («dwarves»), «χόμπιτ» («hobbits») και «φανταστικά τοπία» («imaginary landscapes»), των οποίων τα ονόματα θυμόντουσαν και χρησιμοποιούσαν με άνεση στην ξένη γλώσσα.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος γραμματισμού στην κινούμενη εικόνα οι μαθητές κατάφεραν να αφομοιώσουν τη διδαχθείσα κινηματογραφική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και να αναπτύξουν την αντίστοιχη μεταγλώσσα προς όφελος της γλωσσομάθειάς τους στα αγγλικά. Η χρήση της προϋπάρχουσας κινηματογραφικής γνώσης παράλληλα με τη διδαχθείσα κινηματογραφική γλώσσα, η οποία αναλύθηκε και χρησιμοποιήθηκε στο σχολικό περιβάλλον, συνέβαλαν στη διαμόρφωση του κεφαλαίου των μαθητών, ως συνδυασμός της πολιτισμικής και ακαδημαϊκής μορφής του, και η μετατροπή των αυθόρμητων σε επιστημονικές έννοιες, ως αποτέλεσμα του ρόλου της επίσημης εκπαίδευσης. Επομένως, η ποπ κουλτούρα των μαθητών, ένας συνδυασμός παγκόσμιων και τοπικών στοιχείων, ήταν αυτή που οι μαθητές έφεραν στην τάξη μαζί τους, και η επίσημη κουλτούρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνέβαλε στη συστηματοποίηση και επέκτασή της.

Παράλληλα, αυτό το πρόγραμμα αποτέλεσε ένα διαφορετικό τρόπο εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας αφού τόσο η μελέτη νέων όρων όσο και η εξήγηση, η ανάλυση και η τεκμηρίωση των επιλογών δημιουργίας του τρέιλερ αποτέλεσαν ποικίλους τρόπους χρήσης και εξάσκησης της αγγλικής γλώσσας. Όσο για τη μέθοδο της διαμεσολάβησης, χρησιμοποιήθηκε ως αναφορά στη μητρική γλώσσα των μαθητών και ως μέσο διευκόλυνσης για την καλύτερη κατανόηση του ξένου λεξιλογίου. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που κινητοποίησε τους συμμετέχοντες να δουλέψουν στην αγγλική γλώσσα ήταν η θέση της ως παγκόσμια γλώσσα και το γόητρο που τους προσέδιδε η εκμάθησή της. Παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, λοιπόν, οι συμμετέχοντες μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, το τελικό αποτέλεσμα ήταν θετικό και ωφέλιμο και ενίσχυσε την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μία μελλοντική και σε πιο ευρεία κλίμακα ανάπτυξη προγραμμάτων δημιουργίας κινούμενης εικόνας με σκοπό την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, με διαβάθμιση στο βαθμό δυσκολίας τους, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο απευθύνονται. Θα μπορούσε να υπάρχει διαβάθμιση και στη δυσκολία της κινηματογραφικής γλώσσας που χρησιμοποιείται ανά επίπεδο, έτσι ώστε να διασφαλίζεται μία σταδιακή πρόοδος στη διδασκαλία και την αφομοίωσή της από τους μαθητές.

Αναφορές

Askegaard, S. and Kjeldgaard, D. (2006). The Glocalization of Youth Culture: The Global Youth Segment as Structures of Common Difference. *Journal of Consumer Research*, *33*, 231-247.

Bazalgette, C., Earle, W., Grahame, J., Poppy, J., Reid, M. and West, A. (2000). *Moving images in the classroom: a secondary teachers' guide to using film & television.* London: British Film Institute / English & Media Centre / Film Education.
Benyahia, S. C. (2007). *Teaching film and TV documentary*. London: British Film Institute.
Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trans.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
Burn, A. and Durran, J. (2006). Digital anatomies: analysis as production in media education. In D. Buckingham and R. Willett (Eds.), *Digital generations*. New York: Lawrence Erlbaum.
Burn, A. and Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.
Burn, A. and Leach, J. (2004). ICT and moving image literacy in English. In R. Andrews (Ed.), *The impact of ICT on literacy education*. London: RoutledgeFalmer.
Burn, A. and Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. London, New York: Continuum.
Council of Europe – Language Policy Division. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): a manual*. Strasbourg: Language Policy Division.
Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (Second ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
Dendrinos, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, *22*, 9-35.
Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: a critical guide to literacy, video production, and social change*. New York: Teachers College Press.
Jackson, P. (2001). *The lord of the rings: the fellowship of the ring*. USA: New Line Cinema Productions Inc.
Potter, J. (2010). Embodied memory and curatorship in children's digital video production. *English Teaching: Practice and Critique*, *9(1)*, 22-35.
Reid, M., Burn, A. and Parker, D. (2002). *Evaluation report of the Becta digital video pilot project*. London: BECTA and British Film Institute.
Tyack, D. and Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, *31(3)*, 453-479.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Η Αγγλική Γλώσσα ως Εργαλείο Διαθεματικότητας στα Μαθηματικά, στη Φυσική και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Φλώρου Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Φιλολογίας, MA Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία
emilianna2008@gmail.com

Δρ Κοταρίνου Παναγιώτα
Μαθηματικός, PhD Διδακτική των Μαθηματικών
pkotarinou@uth.gr

Κυζερίδη Μελπομένη
Γεωλόγος, MSc Ωκεανογραφία, MSc Γεωπληροφορική
melina.kyzeridi@hotmail.com

Χούπη Μαρία
Φυσικός, MSc Ιατρική Φυσική, MSc Συστήματα Επικοινωνιών Δεδομένων
mariahoupi@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, η διαθεματικότητα στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) με βάση τις αρχές της προσέγγισης Content and Language Integrated Learning (CLIL) προτείνεται ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν διαθεματικές δραστηριότητες στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα με σκοπό τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές ώστε να ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία και να αντιληφθούν ότι η γνώση δεν είναι αποσπασματική αλλά πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία, με συνδυασμό των διδακτικών αντικειμένων, σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, CLIL, αγγλικά, μαθηματικά, φυσική, περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η διαθεματική διδασκαλία είναι γνωστή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και αρκετά χρόνια. Στην καθημερινότητα της διδασκαλίας η εφαρμογή της έρχεται μάλλον με καθυστέρηση και συναντά έλλειψη υποδομών αλλά και απροθυμία για πειραματισμούς. Η προσέγγιση Content and Language Integrated Learning (CLIL), που ενσωματώνει το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου στη γλωσσική διδασκαλία (εν προκειμένω της αγγλικής ως ξένης γλώσσας) δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή έννοια για το ελληνικό σχολείο. Η μελέτη αυτή έχει ως σκοπό να δείξει ότι όχι μόνο είναι δυνατή αλλά και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και ωφέλιμη για τους μαθητές η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων με τον/την εκπαιδευτικό της Αγγλικής έτσι ώστε οι μαθητές να διδαχθούν γνώσεις και περιεχόμενο μέσω της Αγγλικής γλώσσας. Οι λόγοι για την κυριαρχία της Αγγλικής στα προγράμματα CLIL είναι καθαρά κοινωνιολογικοί (Dalton-Puffer et al., 2014) και βασίζονται στην χρήση της γλώσσας ως σύγχρονης Lingua Franca.

Η ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση του CLIL

Η προσέγγιση CLIL είναι εναρμονισμένη με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της πολυγλωσσίας (European Commission, 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να διδάσκονται ορισμένα γνωστικά αντικείμενα στην πρώτη ξένη γλώσσα που μαθαίνουν (Commission, 1995). Εκτός Ευρώπης, σε χώρες όπως ο Καναδάς και οι Ηνωμένες Πολιτείες, ήδη από τη δεκαετία του 1970, ως προάγγελος του CLIL, υπήρξε η προσέγγιση της «εμβάπτισης» του μαθητή σε σχολικό περιβάλλον ξένης γλώσσας (immersion) (Xanthou, 2011), στο οποίο ο μαθητής καλούνταν να μάθει τη γλώσσα μέσα από τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που διδασκόταν. Ωστόσο, στην προσέγγιση CLIL η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο συνυπάρχει με τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων μέσω αυτής (Dalton-Puffer et al., 2014).

Η σημασία του CLIL βρίσκεται στο γεγονός ότι μας παρέχει τη δυνατότητα να διδάξουμε στους μαθητές την Αγγλική Γλώσσα μέσα από αυθεντικό υλικό και για την επίτευξη πραγματικών επικοινωνιακών σκοπών, συνδυάζοντας έτσι τη γνώση της γλώσσας με τη γνώση άλλων αντικειμένων που θα χρειαστούν στη ζωή τους. Η παραδοχή αυτή έχει προεκτάσεις στη δημιουργία διδακτικού υλικού που εξυπηρετεί αυθεντικούς σκοπούς επικοινωνίας. Τέτοιοι σκοποί θα μπορούσαν να είναι η μέτρηση κατασκευών ή δέντρων χωρίς να χρειαστεί σκαρφάλωμα σε αυτά, η σύγκριση επιπέδων βροχόπτωσης ή η δημιουργία σχεδίου για τη βελτίωση της σχολικής αυλής (Mehisto, 2012). Σύμφωνα με τον van Lier, όπως αναφέρεται από τον Mehisto (2012, σελ. 22) είναι εύκολο να φέρουμε «αυθεντική γλώσσα» στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά η δημιουργία ευκαιριών για αυθεντική χρήση της γλώσσας είναι εντελώς διαφορετικό. Το όφελος για τους μαθητές μέσω της αυθεντικότητας που μας προσφέρει η προσέγγιση CLIL συνίσταται στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, δε δίνονται στους μαθητές κίνητρα ώστε να αντιληφθούν ότι η γνώση της Αγγλικής γλώσσας είναι προϋπόθεση για ακαδημαϊκή ή επαγγελματική εξέλιξη. Ωστόσο, μέσω του CLIL η γλώσσα γίνεται το μέσο και όχι ο σκοπός, πράγμα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία μάθησης (Lasagabaster, 2009). Μπορούμε έτσι να ξεπεράσουμε κάποια από τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται κατά την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας προσφέροντας ένα περιβάλλον ανάγκης για αυθεντική επικοινωνία δομημένο γύρω από σχετικό και γνωστικά ενδιαφέρον περιεχόμενο (Harrop, 2012).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πολλοί μελετητές θεωρούν πως η προσέγγιση CLIL οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας στην ξένη γλώσσα, δημιουργεί περισσότερα κίνητρα για μάθηση, ωφελεί μαθητές όλων των ικανοτήτων και αυξάνει τη διαπολιτισμική ενσυνείδηση (Harrop, 2012). Αυτό συμβαίνει επειδή η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε σημαντικές γλωσσικές θεωρίες. Η Xanthou αναφέρει ενδεικτικά α) τη θεωρία του Krashen σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, β) τη θεωρία του κοινωνικού δομισμού του Vygotsky, που βλέπει τη γλώσσα ως εργαλείο διευκόλυνσης της διανοητικής λειτουργίας, γ)τη θεωρία του γνωστικού δομισμού του Piaget σύμφωνα με την οποία η μάθηση χτίζεται πάνω σε προηγούμενη γνώση και δ) τη θεωρία της γλωσσικής ανάπτυξης του Cummins που αναγνωρίζει δύο είδη γλωσσικής επάρκειας, την κοινωνική και ανεπίσημη γλώσσα και την ακαδημαϊκή και πιο επίσημη γλώσσα (2011, σελ.116-118).

Η διαθεματικότητα και η σημασία της στην σχολική πραγματικότητα

Η έρευνα έχει δείξει ότι η διδακτική διαδικασία και η μάθηση γίνονται πιο αποτελεσματικές μέσα από τη σύνδεση των διαφόρων αντικειμένων σε αντίθεση με τη μελέτη ενός μεμονωμένου αντικειμένου (Cheek, 1992). Η σύνδεση αυτή αυξάνει τα κίνητρα και το επίπεδο εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση συμβάλλοντας έτσι στην

αποτελεσματικότητά της. (Thaiss, 1986). Σημαντικό θετικό στοιχείο επίσης στην ανάπτυξη πολυθεματικών προσεγγίσεων διδασκαλίας είναι ότι προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν μεταξύ τους σπάζοντας την απομόνωση που προσφέρει η διδασκαλία κάθε θέματος ξεχωριστά και ξεκομμένα από τα υπόλοιπα (Πουαγκαρέ και Χατζηκωστής, 2005).

Η γνώση που αντλούμε από την εφαρμογή διαθεματικών συνεργασιών σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πολύτιμη. Η Collopy (2014) περιγράφει την περίπτωση του σχολείου High Tech High, Chula Vista στο San Diego των Ηνωμένων Πολιτειών, ως ένα παράδειγμα σχολείου που έχει υιοθετήσει την διερευνητική εργασία (project) ως τρόπο εμπλοκής των μαθητών και κινητοποίησης τους, έτσι ώστε να κάνουν διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων. Σύμφωνα με τους διδάσκοντες στο σχολείο αυτό, στη διαθεματική διδασκαλία υπάρχουν χαρακτηριστικά όπως ο αυθεντικός σκοπός και το αυθεντικό κοινό-ακροατήριο, ο ρόλος του καθηγητή ως καθοδηγητή που διευκολύνει τη μάθηση χωρίς να είναι αυθεντία και η πρόσβαση σε ειδικούς εκτός σχολείου, στον πραγματικό κόσμο.

Με τη συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων συγκροτείται ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δημιουργείται μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, κάτι που χαρακτηρίζει τη διεπιστημονικότητα. Επίσης γίνεται διασύνδεση των σχολικών μαθημάτων και σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η αξία όλων των σχολικών μαθημάτων γεγονός που μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ καλό κίνητρο για μάθηση. Η διεπιστημονικότητα στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας με την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Η παρέμβαση του καθηγητή μπορεί να είναι διακριτική ώστε η «γνωστική διαφορά» μεταξύ των μελών κάθε ομάδας να είναι η καλύτερη δυνατή (σύμφωνα με τους ειδικούς, δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ μεγάλη ούτε πολύ μικρή). Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας εργασίας αρχίζει με την επιλογή του θέματος και τη σύνταξη ενός σχεδίου εργασίας, τελειώνει με τη συγγραφή και παρουσίαση μιας συνθετικής εργασίας και κλείνει με την αξιολόγηση του έργου από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Θεοδωρόπουλος, 2009; Ματσαγγούρας, 2002a).

Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας χωριστών διδακτικών αντικειμένων, «οι μαθητές στερούνται ενός ενιαίου πλαισίου, μιας ολοκληρωμένης γνώσης-επίγνωσης όλων όσων μαθαίνουν» (Βιδάκη, 2002, σελ.109). Με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Γυμνάσιο υποστηρίζεται η φιλοσοφία της διαθεματικότητας/ διεπιστημονικότητας. Από παιδαγωγική άποψη η διαθεματικότητα είναι σημαντική, διότι αποσκοπεί στη σφαιρική καλλιέργεια των μαθητών, αφού καλλιεργεί δεξιότητες όπως χρήση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, επικοινωνία (γραπτός-προφορικός λόγος, επιχειρηματολογία, διάλογος κλπ.), εφαρμογή εννοιών ΦΕ, ΠΕ και Μαθηματικών στην καθημερινή ζωή, συνεργασία, και ικανότητες όπως επίλυση προβλημάτων, δημιουργική επινόηση και κριτική επεξεργασία των πληροφοριών .

Η διεπιστημονικότητα στη Μαθηματική Εκπαίδευση

Η εξειδίκευση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τα Μαθηματικά στο σχολείο να αντιμετωπίζονται ως ένα αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος ξεχωριστό και χωρίς σύνδεση με τα υπόλοιπα αντικείμενα. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στην επαναξιολόγηση του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας των Μαθηματικών, με τη διεπιστημονικότητα να προτείνεται ως ένας τρόπος νοηματοδότησης τους ώστε να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ παραδοσιακά διακριτών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος όπως τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, οι Κοινωνικές Επιστήμες, η Ιστορία και η Αγγλική Γλώσσα (Coffey, 2011). Κατά τη διάρκεια της διαθεματικής διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις μεθόδους και τη γλωσσική ποικιλότητα περισσοτέρων του ενός γνωστικών αντικειμένων για να εξετάσουν ένα θέμα, ένα ερώτημα, μια ενότητα, μια εμπειρία, επιτρέποντας στους μαθητές να δουν τους συνδέσμους μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, τη γνώση ενοποιημένη και τη σχολική εμπειρία πιο συμβατή με την πραγματική ζωή.

Η διεπιστημονικότητα στις Φυσικές Επιστήμες και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Κάθε προσπάθεια για εξάπλωση της εκπαίδευσης με σκοπό τον επιστημονικό και τεχνολογικό αλφαβητισμό πρέπει να λάβει υπόψη της όλες τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην εκμάθηση εννοιών ΦΕ και ΠΕ. Πρέπει λοιπόν, οργανώνοντας τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν και να βρίσκουν τρόπους έτσι ώστε να βοηθούν τους μαθητές σε βαθύτερη κατανόηση των φυσικών εννοιών (Κόκκοτας, 2002). Το διαρκώς μειούμενο ενδιαφέρον των μαθητών για τις φυσικές επιστήμες έχει καταγραφεί σε αρκετές μελέτες τα τελευταία χρόνια (OECD, 2008). Για τους λόγους αυτούς η διδασκαλία των ΦΕ απαιτεί νέες διδακτικές μεθόδους. Η διεπιστημονικότητα/ διαθεματικότητα αποτελεί μια από τις σύγχρονες επιλογές. Κατά μία έννοια η ενοποιημένη διδασκαλία των ΦΕ (integrated science approach) αποτελεί διεπιστημονική προσέγγιση. Μπορεί κανείς να αναφερθεί στην έννοια του νερού που σήμερα διδάσκεται χωριστά σε Φυσική, Χημεία και Βιολογία. Σε μια διεπιστημονική προσέγγιση θα διδασκόταν ως ενιαίο μάθημα. Κάτι τέτοιο συνάδει και με επικείμενες αλλαγές σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών όπως η Φινλανδία όπου η «διδασκαλία ανά θέμα» πρόκειται να αντικαταστήσει μερικώς τη «διδασκαλία ανά μάθημα» (NCF, 2014). Η διεπιστημονική προσέγγιση αξιοποιεί τη σφαιρικότητα της γνώσης, αλλά και την αναδεικνύει. Τα σύγχρονα πορίσματα της Διδακτικής των ΦΕ τονίζουν εμφατικά το ρόλο και τη σπουδαιότητα της γλώσσας στη διδασκαλία των ΦΕ. Διεπιστημονικά μπορεί να συνδεθούν οι ΦΕ με τα Μαθηματικά, την Τεχνολογία, την Πρακτική εργασία, αλλά και με τη Γλώσσα (Κόκκοτας, 2004). Η διδακτική των Φ.Ε. στις σύγχρονες θεωρήσεις της «ανοίγει» προς το περιβάλλον, τον πολιτισμό και το δημόσιο κοινωνικό χώρο (Κουλαϊδής, κ.α., 2008). Η UNESCO από το 2005 έχει τονίσει την ανάγκη για εκπαίδευση στην κατεύθυνση της βιώσιμη ανάπτυξης, ενώ όσον αφορά την προστασία του περιβάλλοντος είμαστε όλοι εξίσου υπεύθυνοι για το περιβάλλον μας (Μπολιεράκη κ.α., 2010). Στο επιστημονικό πεδίο, ο προσωρινός χαρακτήρας της επιστήμης υποβάλλει μεθόδους και πρακτικές ενός δυναμικού δικτύου στη διαχείριση της επιστημονικής γνώσης, όπου οι πολλαπλές θεάσεις ενός προβλήματος μπορούν να έρθουν στη επιφάνεια υπό το φως της πολυπλοκότητας και της μη γραμμικότητας στην εξέλιξη των γεγονότων και των θεωριών. Οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική των Φ.Ε. επιβάλλουν τον επιστημονικό διάλογο με άλλα επιστημονικά πεδία (Καλογιαννάκης, 2014). Σε κάποιες από τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις οι επιστημονικοί κλάδοι που συμπράττουν απλώς συνενώνουν ή συνδυάζουν το γνωσιακό περιεχόμενό τους, ενώ σε άλλες αναδομούν ή ενοποιούν το γνωσιακό περιεχόμενό τους και αυτό που προκύπτει αποτελεί ανώτερου πεδίου ανάλυση και ενοποίηση (Adler & Flihan, 1997).

Περιπτώσεις μελέτης

Τα διαθεματικά μαθήματα που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή, πραγματοποιήθηκαν στο *Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα με Λυκειακές Τάξεις* και αφορούσαν σε διδασκαλία θεμάτων από τα γνωστικά αντικείμενα Μαθηματικών, Φυσικής και ΠΕ. Βασίζονται στην αντίληψη ότι για να είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός επιτυχημένος πρέπει να προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους για την πολυπλοκότητα και τη διασυνδεσιμότητα του κόσμου. (Freiman and Shriraman, 2010). Η μελέτη αφορά σε μικρό αριθμό μαθητών και είναι μια προσπάθεια να διαπιστωθεί και να αναδειχθεί η σημασία του συνδυασμού διαφορετικών αντικειμένων δηλαδή της διαθεματικότητας, αλλά και μια πρόταση για ενσωμάτωση του CLIL στην διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας. Επίσης μπορεί να αποτελέσει αφορμή για αναθεώρηση των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση του CLIL. Για το μάθημα των Μαθηματικών, το έναυσμα ήταν η αναζήτηση εναλλακτικής παρουσίασης γεωμετρικών σχημάτων σε μαθητές της Α’ Λυκείου, ώστε να γίνει κατανοητή η σημασία τους στην καθημερινή ζωή. Για το μάθημα της Φυσικής βασιστήκαμε στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Αγγλικής για τη Γ’ Γυμνασίου, που διδάσκει του Νόμους του Νεύτωνα. Τέλος, αφορμή για τις εκπαιδευτικούς στην ΠΕ ήταν η

συμμετοχή μαθητών της Α' τάξης του Γυμνασίου σε διαγωνισμό με θέμα περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, με δημιουργία ολιγόλεπτου video.

Αγγλική Γλώσσα και Μαθηματικά

Σε αυτή τη διαθεματική συνεργασία οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας και των Μαθηματικών εργάστηκαν με 15 μαθητές της Α΄Λυκείου, για 6 διδακτικές ώρες, χρησιμοποιώντας τη μικρή ιστορία *'The dot and the line: A romance in Lower Mathematics'* του Norton Juster, μια ιστορία με 'χαρακτήρες' γεωμετρικά σχήματα.
Μαθησιακοί στόχοι: 1) Η χρήση της γλώσσας σε αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας και συγκεκριμένα για την απόκτηση ή/και εμπέδωση γνώσεων από τη Γεωμετρία. 2) Η χρήση ενός μικρού λογοτεχνικού κειμένου για την απόκτηση γνώσεων λεξιλογίου για την περιγραφή χαρακτήρων και λεξιλογίου για γεωμετρικά σχήματα. 3) Η εξοικείωση των μαθητών με νέα γεωμετρικά σχήματα και η εμπέδωση γνώσεων από ήδη διδαγμένες έννοιες σχημάτων στο μάθημα της Γεωμετρίας. 4) Η εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μορφή περίληψης μιας ιστορίας. 5) Η απόκτηση μιας διαφορετικής εικόνας για τα σχήματα, ως χαρακτήρων σε μια ιστορία. 6) Η αφορμή για δραματοποίηση και καλλιτεχνική έκφραση.
Περιγραφή της δραστηριότητας – Διαδικασία μαθήματος: Αρχικά δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας και οι διδάσκουσες εξήγησαν στους μαθητές ότι θα δουν ένα μικρό βίντεο βασισμένο σε μια ιστορία αγάπης μεταξύ μιας ευθείας γραμμής και μιας τελείας- σημείου, από το ομώνυμο βιβλίο. Οι μαθητές διάβασαν τις ερωτήσεις προετοιμασίας στο φύλλο εργασίας και έπειτα παρακολούθησαν το βίντεο. Στη συνέχεια εργάστηκαν σε ομάδες των 5 ώστε να απαντήσουν τις ερωτήσεις και να αναφέρουν τις απαντήσεις στην τάξη. Κατά τη δεύτερη φάση, η εκπαιδευτικός της Αγγλικής διάβασε την ιστορία από το βιβλίο, μέσω του διαδραστικού πίνακα και οι μαθητές εστίασαν σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο που τους ζητήθηκε ώστε να περιγράψουν τους χαρακτήρες της ιστορίας. Με βάση το κείμενο στο διαδραστικό πίνακα και εργαζόμενοι σε ομάδες, οι μαθητές συζήτησαν το νόημα συγκεκριμένων φράσεων του κειμένου και αναζήτησαν έναν άλλο τίτλο για την ιστορία, εξηγώντας την άποψή τους.

Ακολούθησαν δραστηριότητες ανάπτυξης λεξιλογίου με κατάταξη λέξεων σε δύο ομάδες με θετικό ή αρνητικό νόημα, και χρήση των λέξεων σε προτάσεις με κενά. Επίσης δόθηκε στους μαθητές μια λίστα με τα γεωμετρικά σχήματα που υπάρχουν στην ιστορία και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν τα σχήματα στα τετράδιά τους και να δώσουν την ελληνική λέξη για το καθένα, εργαζόμενοι σε δυάδες. Αφού το έκαναν, η εκπαιδευτικός των Μαθηματικών τους έδωσε φύλλο με όλα τα σχήματα και τις αγγλικές λέξεις για αυτά, όπως εμφανίζονται στην ιστορία., ώστε να ελέγξουν την εργασία τους. Στην ιστορία αναφέρονται πολλά γεωμετρικά σχήματα. Δόθηκε επομένως η αφορμή στους μαθητές να τα σχεδιάσουν, να αντιστοιχίσουν την αγγλική ορολογία με την ελληνική, αλλά και να δώσουν τους γεωμετρικούς τους ορισμούς στην Αγγλική γλώσσα. Ορισμένα σχήματα όπως η γωνία, το ισοσκελές, ισόπλευρο και σκαληνό τρίγωνο και το τετράπλευρο ήταν ήδη γνωστά από το μάθημα της Γεωμετρίας, ενώ το ορθογώνιο, ο ρόμβος, το τετράγωνο θα διδάσκονταν αργότερα. Οι μαθητές γνώρισαν επίσης την έλλειψη και τα στερεά σχήματα πολύεδρο και παραλληλεπίπεδο τα οποία δεν διδάσκονται μέσω των σχολικών εγχειριδίων.

Στην τελευταία φάση του μαθήματος, δόθηκαν στους μαθητές, χωρισμένους σε 3 ομάδες, οδηγίες για να δημιουργήσουν δρώμενα με βάση την ιστορία, με τις τεχνικές Δράματος 'καυτή καρέκλα', 'τηλεοπτική εκπομπή' και 'συνέντευξη τύπου'. Στην κάθε ομάδα εργάστηκαν ώστε να γράψουν τους διαλόγους τους και παρουσίασαν τα δρώμενα μπροστά σε κοινό αποτελούμενο από συμμαθητές τους ,ενώ δύο από τις μαθήτριες επέλεξαν να παρουσιάσουν ένα χορευτικό δρώμενο βασιμένο στην ιστορία. Ως εργασία για το σπίτι ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια περίληψη της ιστορίας, μαζί με τις εντυπώσεις τους.

Αγγλική Γλώσσα και Φυσική

Στη διαθεματική αυτή διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας και της Φυσικής επέλεξαν να διδάξουν τους Νόμους του Νεύτωνα σε ένα τμήμα 12 μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου, σε μη προχωρημένο γλωσσικό επίπεδο (σύμφωνα με την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα, όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας), με βάση αντίστοιχο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου της Αγγλικής Γλώσσας, για 4 διδακτικές ώρες.

Μαθησιακοί στόχοι: 1) Η διδασκαλία λεξιλογίου από την επιστήμη της Φυσικής. 2) Η κατανόηση κειμένου με απλή επιστημονική ορολογία. 3)Η χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις, με αυθεντικό υλικό σε σχέση με τους νόμους της φύσης όπως έχουν διατυπωθεί από τον Νεύτωνα. 4) Η ακουστική κατανόηση μέσω παρακολούθησης βίντεο μικρής διάρκειας. 5) Η εμπέδωση εννοιών που διδάχθηκαν στο μάθημα της Φυσικής. 6) Η επίδειξη των Νόμων του Νεύτωνα μέσα από πειράματα-εφαρμογές στην Αγγλική Γλώσσα. 7) Η κατανόηση των πρακτικών εφαρμογών των Νόμων του Νεύτωνα στην καθημερινή ζωή.

Περιγραφή της δραστηριότητας – Διαδικασία μαθήματος: Με βάση το μάθημα του σχολικού εγχειριδίου για τους νόμους τους Νεύτωνα, η εκπαιδευτικός της Αγγλικής προετοίμασε τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν το λεξιλόγιο του κειμένου. Κατόπιν οι μαθητές διάβασαν το κείμενο σιωπηλά και απάντησαν σε απλές ερωτήσεις κατανόησης που έθεσε η διδάσκουσα. Επίσης σε δυάδες, βρήκαν τη φράση που δεν αναφερόταν σε κάποιο φυσικό νόμο και αντιστοίχισαν τους 3 νόμους του Νεύτωνα με την πιο απλή τους εκδοχή, σε λιγότερο επιστημονική και δύσκολη γλώσσα.

Στη δεύτερη φάση του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ένα βίντεο μικρής διάρκειας στην αγγλική γλώσσα, ώστε οι μαθητές να δουν με παραδείγματα και να κατανοήσουν τους 3 νόμους χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του λεξιλογίου που διδάχθηκαν. Αφού είδαν το βίντεο, οι μαθητές έβαλαν σε σωστή σειρά τους 3 νόμους με βάση την κατανόηση του βίντεο και η εκπαιδευτικός της Φυσικής έλεγξε τις απαντήσεις τους. Στη συνέχεια το βίντεο προβλήθηκε ξανά, ώστε οι μαθητές, εργαζόμενοι σε δυάδες, να σημειώσουν παραδείγματα εφαρμογής των νόμων του Νεύτωνα από την καθημερινή ζωή και να τα αναφέρουν στην τάξη.

Τέλος, οι μαθητές εργάστηκαν σε φύλλο εργασίας που ετοίμασε η εκπαιδευτικός της Αγγλικής ώστε να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο του μαθήματος και να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων όχι μόνο στο περιβάλλον της επιστήμης αλλά και ως γενικό λεξιλόγιο. Για την εμπέδωση του λεξιλογίου, δόθηκε εργασία από το βιβλίο εργασιών.

Αγγλική Γλώσσα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η διαθεματική αυτή συνεργασία δημιουργήθηκε με σκοπό τη συμμετοχή μιας ομάδας 4 μαθητριών της Α΄ Γυμνασίου στο διαγωνισμό School Lab 2013, του Βρετανικού Συμβουλίου, με περιεχόμενο περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και με τη δημιουργία μικρού βίντεο στην Αγγλική Γλώσσα. Οι μαθήτριες εργάστηκαν με τις εκπαιδευτικούς αλλά και μόνες τους ως ομάδα, σε ώρες εκτός διδασκαλίας, για διάστημα δύο μηνών.

Μαθησιακοί στόχοι: 1) Η χρήση της γλώσσας σε αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας και συγκεκριμένα για την απόκτηση γνώσεων στη διαχείριση των στερεών αποβλήτων. 2) Η παραγωγή λόγου στην Αγγλική Γλώσσα, για έναν αυθεντικό επικοινωνιακό σκοπό. 3) Η διεύρυνση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τα μαθήματα Μελέτης Περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. 4) Η περιβαλλοντική ενεργοποίηση των μαθητών. 5) Η διασπορά της γνώσης σε ένα διευρυμένο κοινό με στόχο την περιβαλλοντική ενεργοποίησή του. 6) Η χρήση πολυμεσικών κειμένων για την απόκτηση γνώσεων λεξιλογίου. 7) Η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες. 8) Η δραματοποίηση και η καλλιτεχνική έκφραση μέσα από τον κινηματογράφο.

Περιγραφή της δραστηριότητας – Διαδικασία: Οι μαθήτριες επιλέχθηκαν με βάση το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν, μετά από ενημέρωση όλης της τάξης από τις εκπαιδευτικούς σχετικά με την ύπαρξη του συγκεκριμένου διαγωνισμού και των όρων του. Σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς, οι μαθήτριες αποφάσισαν να ασχοληθούν με την καύση των στερεών

αποβλήτων, ως εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης απορριμμάτων. Οι μαθήτριες ονόμασαν την ομάδα τους Intelligent Artists και αποφάσισαν για τον τίτλο της εργασίας τους: *Incineration: For or Against?* Η εκπαιδευτικός της Γεωλογίας πρότεινε στις μαθήτριες αγγλόφωνους ιστότοπους όπου θα μπορούσαν να βρουν πληροφορίες για το θέμα. Η εκπαιδευτικός της Αγγλικής βοήθησε τις μαθήτριες στην κατανόηση των πληροφοριών οι οποίες προέρχονταν από αυτούς τους ιστότοπους. Οι μαθήτριες αναζήτησαν τον ορισμό της αντίστοιχης λέξης στην Αγγλική Γλώσσα καθώς και την προφορά της μέσω του διαδικτύου.

Αφού συγκέντρωσαν τις απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθήτριες αναζήτησαν ένα ευρηματικό τρόπο παρουσίασής τους. Συνδύασαν τη ζωγραφική στο προαύλιο του σχολείου, τη λήψη φωτογραφιών και τη βιντεοσκόπηση σημείων με απορρίμματα, με τους διαλόγους τους ώστε να παρουσιάσουν τους τρόπους διαχείρισης των στερεών αποβλήτων και να εξηγήσουν με απλό τρόπο τη σημασία της καύσης των σκουπιδιών. Ομαδοποίησαν τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της καύσης σκουπιδιών και αποφάσισαν για τον τρόπο λεκτικής παρουσίασής τους στην Αγγλική Γλώσσα. Τέλος, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και με τη συνεργασία του καθηγητή του κινηματογράφου δημιούργησαν το δικό τους βίντεο με το οποίο συμμετείχαν στο διαγωνισμό.

Αποτελέσματα

Οι διαθεματικές διδασκαλίες - δραστηριότητες που διοργανώσαμε μας έδειξαν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη στάση των μαθητών προς τέτοιου είδους εγχειρήματα. Αντλήσαμε δεδομένα από ερωτηματολόγια (26) στους μαθητές, με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις.

Στις απαντήσεις τους στις κλειστές ερωτήσεις σχετικά με τις διαθεματικές προσεγγίσεις της Αγγλικής Γλώσσας με τα Μαθηματικά, τη Φυσική και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι μαθητές, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους σύμφωνα με τους ίδιους είχαν θετική στάση στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας, βρίσκουν τη μάθηση με τη μέθοδο project πιο ενδιαφέρουσα από το συμβατικό μάθημα (19 απαντήσεις) και χαρακτηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων ενδιαφέρουσα (19) και αποτελεσματική (5). Θεωρούν ότι με το project ενισχύθηκε κυρίως η συνεργατικότητά τους (5), η δημιουργικότητά τους (4), η ενεργός συμμετοχή τους στο μάθημα (5) και η κριτική τους ικανότητα (2). Τέλος θεωρούν ότι δραστηριότητες τέτοιας μορφής αυξάνουν και τη γνώση και τη δυνατότητα για προφορική εξάσκηση/ακουστική κατανόηση στην Αγγλική γλώσσα (14), βελτίωση στην κατανόηση γραπτού-προφορικού λόγου στα αγγλικά (3) και στη σύνταξη κειμένου (1).

Από τις απαντήσεις των μαθητών στα ανοιχτά ερωτήματα για τις διαθεματικές διδασκαλίες και το πρόγραμμα ΠΕ, προέκυψαν οι παρακάτω αναλυτικές κατηγορίες:

<u>1. Η διαθεματικότητα:</u> Οι μαθητές χαρακτήρισαν το μάθημα ενδιαφέρον, δημιουργικό και διασκεδαστικό, *«Πολύ ωραίο» «Πιο ενδιαφέρον το μάθημα και δημιουργικό», «το διασκεδάζαμε πολύ», «...ήταν σαν να ήμουν σε ξένη χώρα και έκανα μάθημα στα αγγλικά»,*τονίζοντας κυρίως τη διαθεματικότητα του project με το συνδυασμό διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων *«Μαθαίνεις καινούργια πράγματα, συνδυάζεις διαφορετικές γνώσεις, συνδυάζεις δύο μαθήματα τα οποία δεν είχες σκεφτεί να κάνεις πριν, γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό». «Μου άρεσε που συνδυάστηκαν μαζί τα Μαθηματικά με τα Αγγλικά. Το βρήκα πολύ ενδιαφέρον», «Ήταν ενδιαφέρον, η προσέγγιση των 2 μαθημάτων. Δεν είχα ποτέ φανταστεί ότι μπορούν να συνδυαστούν 2 τόσο διαφορετικά μαθήματα», «Με εντυπωσίασε όλη αυτή η ανάμειξη Αγγλικών και Μαθηματικών και ήταν πολύ ενδιαφέρουσα», «Η ιδέα συνδυασμού των δύο μαθημάτων ήταν πρωτότυπη και έσπαγε τη μονοτονία των δύο μαθημάτων».* Αναφέρονται επίσης θετικά στην ίδια την ιστορία του Norton Juster και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών *«Τέλος βρήκα πολύ ενδιαφέρον το κείμενο που συνδύαζε αυτά τα δύο μαθήματα και δύο καθηγητές».*

<u>2. Η επίδραση της διαθεματικότητας στη γνώση και κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων</u>: Οι μαθητές θεωρούν ότι με το διαθεματικό project εμπλούτισαν στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας το λεξιλόγιό τους με όρους Μαθηματικών, Φυσικής και

Περιβαλλοντικών θεμάτων και εξάσκησαν επίσης τον προφορικό τους λόγο, « *Μου άρεσε η επέκταση της ύλης μας, ακόμα και αν δεν είναι η αναγκαία διδακτέα σε Αγγλικά, με λέξεις και σε μαθηματικά με κατανόηση και αναγνώριση νέων ιδεολογιών και θεωριών», « ένα από τα πολλά θετικά που αποκόμισα από το πρόγραμμα ήταν το λεξιλόγιο που κατέκτησα στα αγγλικά σε σχέση με το περιβάλλον» «Γνώρισα τη σημασία των αγγλικών στην καθημερινότητά μας, εκτός τάξης και των ορίων που μας επιβάλουν από το Υπουργείο Παιδείας», «Με βοήθησε να μάθω νέες λέξεις», «Βοήθησε την προφορά μου στα Αγγλικά», «Στα Αγγλικά εξάσκησα τον προφορικό μου λόγο και το λεξιλόγιο», «έμαθα καινούριες και πιο περίτεχνες λέξεις».*

Σχετικά με τη Φυσική, τα Μαθηματικά και την ΠΕ, οι μαθητές θεωρούν ότι εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις τους και κατανόησαν έννοιες που είχαν διδαχθεί προηγουμένως, *«Κατανόησα πολλά πράγματα που δεν είχα κατανοήσει προηγουμένως», «…κατάλαβα περισσότερα πράγματα», «Μπόρεσα να κατανοήσω τους νόμους του Νεύτωνα καλύτερα», «Επεκτάθηκαν οι γνώσεις μου και στα δύο θέματα», «Εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις μου», « Διεύρυνα το Αγγλικό μου λεξιλόγιο και αναβάθμισα τον τρόπο σκέψης μου και στα δύο μαθήματα» «Επεξηγήσεις για τα γεωμετρικά σχήματα».* Οι μαθητές είδαν τα μαθηματικά εκτός σχολικού πλαισίου, *«Είδα τη σημασία των μαθηματικών στην καθημερινότητά μας, εκτός τάξης και των ορίων που μας επιβάλουν από το Υπουργείο Παιδείας».* Στην ΠΕ όλοι οι μαθητές αναφέρουν τη μεταξύ τους συνεργασία ως θετική παράμετρο στη μαθησιακή διαδικασία *"αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν τα πράγματα που μάθαμε με βιωματικό και συνεργατικό τρόπο".*

<u>3. Η Αγγλική γλώσσα και το βίντεο ως διαμεσολαβητικά εργαλεία στη μάθηση:</u> Ορισμένοι μαθητές θεωρούν την Αγγλική Γλώσσα ως διαμεσολαβητικό μέσο στη μάθηση της Φυσικής *«Μέσω των αγγλικών κατανόησα αυτά που ήξερα στη φυσική»*, ενώ άλλοι θεώρησαν ότι με το βίντεο (στην Αγγλική γλώσσα) έγινε ευκολότερη και διασκεδαστικότερη η κατανόηση φυσικών όρων *«Το βίντεο ήταν στα αγγλικά. Πιστεύω ότι ήταν πολύ καλά. Μέσω του βίντεο η κατανόηση των φυσικών όρων ήταν πιο εύκολη», «με τις εικόνες……έμαθα πιο εύκολα και διασκεδαστικά», «μέσω του διαδραστικού πίνακα μπόρεσα να κατανοήσω τους νόμους της φυσικής καλύτερα παρότι στην τάξη».* Σε σχέση με τη δημιουργία της μικρού μήκους ταινίας στο Περιβαλλοντικό πρόγραμμα αναφέρουν *"μάθαμε με βιωματικό τρόπο".*

<u>4. Οι τεχνικές 'Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση' και η συνεργασία:</u> Οι μαθητές μιλούν θετικά για τις τεχνικές 'Δράματος' που αξιοποιήθηκαν καθώς και για τη συνεργασία, η οποία απαιτήθηκε για την εφαρμογή τους. *«Περισσότερο μου άρεσε ο αυτοσχεδιασμός, επειδή βάλαμε σε εφαρμογή αστεία και τη θεατρικότητα με τα παιδιά που σκεφτήκαμε», « οι δραματοποιήσεις ήταν ωραίο κομμάτι του project», «Μ' αρέσει η εμπειρία που κάναμε τα σκετσάκια στα Αγγλικά», «Σαν ομάδες ήταν ωραίο γιατί χωριστήκαμε με τον τρόπο που δεν χωριζόμασταν αλλιώς σε άλλη περίπτωση, εννοώ είναι συνήθως ομάδες που δεν είμαστε με αυτόν τον τρόπο και ήταν καλό πιστεύω» «Μ' άρεσε πάρα πολύ που δουλέψαμε σε ομάδες και συνδυάσαμε τα μαθηματικά με τα Αγγλικά». "Μου άρεσε το γεγονός ότι συνεργαστήκαμε για να δημιουργήσουμε μαζί την ταινία".*

Συμπεράσματα

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται χωρίς να συνδέονται μεταξύ τους και έτσι δε γίνεται αντιληπτή η σημασία τους και η σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή. Με τις διαθεματικές συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετική προσέγγιση που μπορεί να μας προσφέρει ο συνδυασμός διακριτών γνωστικών αντικειμένων. Για τη διδασκαλία της Αγγλικής αυτό έχει πολλαπλά οφέλη τα οποία είναι χαρακτηριστικά της προσέγγισης CLIL δηλαδή της διδασκαλίας περιεχομένου και γλώσσας.

Οι μαθητές στο σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή με τα γεωμετρικά σχήματα μόνο στο μάθημα των Μαθηματικών, στο οποίο διδάσκονται τους ορισμούς και τις ιδιότητές τους. Με το διαθεματικό project δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να

δουν αλλά και να βιώσουν τα σχήματα ως 'ήρωες' ενός λογοτεχνικού έργου και με τον τρόπο αυτό να αμφισβητήσουν την στερεοτυπική εικόνα των μαθητών για τα Μαθηματικά.

Στη Φυσική οι μαθητές βοηθήθηκαν στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με τους νόμους του Νεύτωνα. Μέσω του βίντεο στην Αγγλική Γλώσσα τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν πρακτικές εφαρμογές των νόμων του Νεύτωνα από την καθημερινή ζωή και να ξεφύγουν από τη θεωρητική και στείρα ανάπτυξή τους, κάτι που συμβαίνει συχνά στο ελληνικό σχολείο.

Σε αυτό το διαθεματικό πλαίσιο οι μαθητές έμαθαν, ευαισθητοποιήθηκαν και ενεργοποιήθηκαν περιβαλλοντικά, ενώ μπόρεσαν να προβάλλουν τον περιβαλλοντικό προβληματισμό τους σε ένα ευρύτερο κοινό. Μέσω της Αγγλικής Γλώσσας, τοποθέτησαν τα περιβαλλοντικά θέματα στην παγκόσμια διάσταση τους, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις συγκεκριμένες συνεργασίες χρησιμοποιήθηκε μικρό δείγμα μαθητών, όμως αυτό είναι μια αρχή προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας με βάση τις αρχές του CLIL. Όπως σημειώνει και η Collopy (2014) ,θα ήταν πραγματικά δύσκολο να μεταβεί κανείς απευθείας από την παραδοσιακή διδασκαλία στο συνδυασμό Μαθηματικών, Φυσικής, ΠΕ, Αγγλικής Γλώσσας, όλων συγχρόνως για τη δημιουργία ενός project. Κάτι τέτοιο χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα. Όμως με τον τρόπο αυτό και δοκιμάζοντας μια τέτοια μέθοδο σε μικρή αρχικά κλίμακα μπορούμε να ελπίζουμε ότι στο μέλλον παρόμοιες μέθοδοι θα εφαρμοστούν πιο διευρυμένα.

Αναφορές

Cheek, D.W. (1992). *Thinking constructively about science, technology and society education.* Albany, NY:SUNY Press.

C.I.D.R.E.E. (1999). Across the great divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εργασία Μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων* της Ευρώπης. (Μτφ. Ν. Ηλιάδης και Αγ. Γαλανοπούλου) Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Coffey, H. (2011). Interdisciplinary teaching. *K-12 Teaching and Learning from the UNC School of Education. Retrieved May 1, 2015 from* http://www.learnnc.org/lp/pages/5196

Collopy, T. (2014). Hands-on disciplinary literacy in the classroom. *Council Chronicle, The National Council Of Teachers Of English, 24:2,* 6-9.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013) *Applied Linguistics, 35:2,* 213-218. Retrieved April 30, 2015 from http://applij.oxfordjournals.org/content/35/2/213.full/ at Hellenic American University.

European Commission, (1995). *White Paper. Teaching and Learning towards the learning society.* Retrieved May 17, 2015 from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

European Commission, (2005). *Education and Culture at a glance, 22,* Brussels

Freiman, V., Sriraman, B. (2010). Introduction: Interdisciplinary networks for better education in mathematics, science and the arts. In V. Freiman, and B. Sriraman *Interdisciplinarity for the 21st Century,* xi-xiv. Proceedings of the 3rd International Symposium on Mathematics and its Connections to Arts and Sciences. New Brunswick, Canada, May 21-23, 2009 Moncton, Charlotte, North Carolina:

Information Age Publishing, Inc.
Harrop, E., (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro 21,* 57-70. Retrieved April 30, 2015 from http://www.encuentrojournal.org/textos/7.%20Harrop.pdf
Lasagabaster, D. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal, 1:2,* 4-16
Mehisto, P., (2012). Criteria for producing CLIL material. *Encuentro 21,* 15-33 Retrieved April 30, 2015 from http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/mehisto_criteria_for_producing_clil_learning_material.pdf
NCF Curriculum Reform 2016. (2014). Finnish National Board of Education. Retrieved March 30, 2015, from http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms and https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland: National Reforms in School Education.
Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). Encouraging student interest in science and technology studies. *Global Science Forum.* Retrieved May 20, 2015 from http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/0308011e.pdf
Sarason, S. (1996) *Revisiting: The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
Sriraman, B., Freiman, V. & Lirette-Pitre, N. (2009). *Interdisciplinarity, creativity and learning: Mathematics with literature, paradoxes, history, technology & modelling*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
Thaiss, C. (1986). *Language across the curriculum in the elementary grades*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council for the Teaching of English
Xanthou, M. (2011). The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *English teaching: Practice and Critique, 10:4, pp.* 116-126 Retrieved April 30, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962609.pdf
Βιδάκη, Ε. (2002). Διαθεματική- ολική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών: Μια κριτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Α, 107-118. Ρόδος.
Θεοδωρόπουλος, Π. (2009). *Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Από τη φιλοσοφία στην εφαρμογή.* Τελευταία πρόσβαση 21 Μαΐου 2015 από www.p-theodoropoulos.gr. .
Καλογιαννάκης, Μ. (2014). *Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Ενότητα 2.1. Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών ως διεπιστημονικό πεδίο στην προσχολική ηλικία και στην πρώτη σχολική ηλικία.* Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης.
Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των φυσικών επιστημών ΙΙ. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών.*3η έκδοση βελτιωμένη, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
Κόκκοτας, Π. (2004). *Βασικές θέσεις της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών.* Τελευταία πρόσβαση 10 Μαΐου 2015 από www.primedu.uoa.gr/sciedu 2001-2004. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Κουλαϊδής, Β. (επ.) (2007). Σύγχρονες *διδακτικές προσεγγίσεις γα την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
Κουλαϊδής Β., Αποστόλου Α., Καμπουράκης, Κ. (επ.) (2008). *Η φύση των επιστημών – διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Child Services

Ματσαγγούρας, Η. (2002a). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,7, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ματσαγγούρας, Η. (2002b). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση.* Αθήνα : Μ.Π. Γρηγόρης .

Μπολιεράκη, Κ., Μαραβελάκη, Μ, Κυζερίδη, Μ, Φυντανίδου, Τ., (2010). Παιχνίδι για το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος. *4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο «Το Αειφόρο Σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος»,* Αθήνα. Τελευταία πρόσβαση 26 Μαΐου 2015 από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_11_did_prot/Bolieraki_et_al.pdf

Πουαγκαρέ, Μ. και Χατζηκωστής, Γ. (2005). *Η διαθεματική προσέγγιση μέσα από μικρές ερευνητικές μελέτες (projects) στη διδασκαλία της φυσικής, πρόγραμμα Science on Stage (Επιστήμη στο προσκήνιο).*Τελευταία πρόσβαση 22 Μαΐου 2015 από http://lsg.ucy.ac.cy/other/scienceonstage/Ergasies-%20FysikesEpistimes.htm

Χρήση Πολυμέσων και Εφαρμογών σε Αίθουσα Διδασκαλίας Γυμνασίου

Παυλίδου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός, 4ο Γυμνάσιο Βέροιας
pavlidou_despoina@yahoo.com

Λύτσιος Δημήτρης
Εκπαιδευτικός, 4ο Γυμνάσιο Βέροιας
dlytsios@yahoo.gr

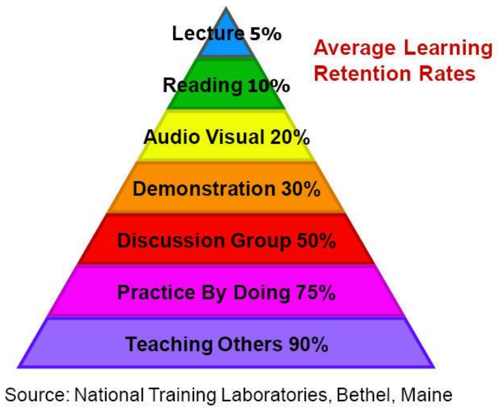
Περίληψη

Με αφορμή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου μας σε προγράμματα μετεκπαίδευσης, εκπονήσαμε από κοινού, μια σειρά μαθημάτων και παράλληλα διεξαγάγαμε μια έρευνα που αφορούσε τις δυνατότητες χρήσης συσκευών πολυμέσωνtablet σε αίθουσα διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Η έρευνα αφορούσε όλα τα στάδια του μαθήματος, την προετοιμασία, την υλοποίηση και την αποτύπωση αποτελεσμάτων. Τα μαθήματα οργανώθηκαν σύμφωνα με τη διδακτική ενότητα του βιβλίου διδασκαλίας, υλοποιήθηκαν εξολοκλήρου στο σχολείο και αποτέλεσαν υλικό διάχυσης και αξιολόγησης. Αυτό που μας ενδιέφερε άμεσα ήταν η παιδαγωγική προσέγγιση στον σχεδιασμό της δραστηριότητας και τα διαδικτυακά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά :Γυμνάσιο, δραστηριότητα, σχεδιασμός, tablet

Εισαγωγή

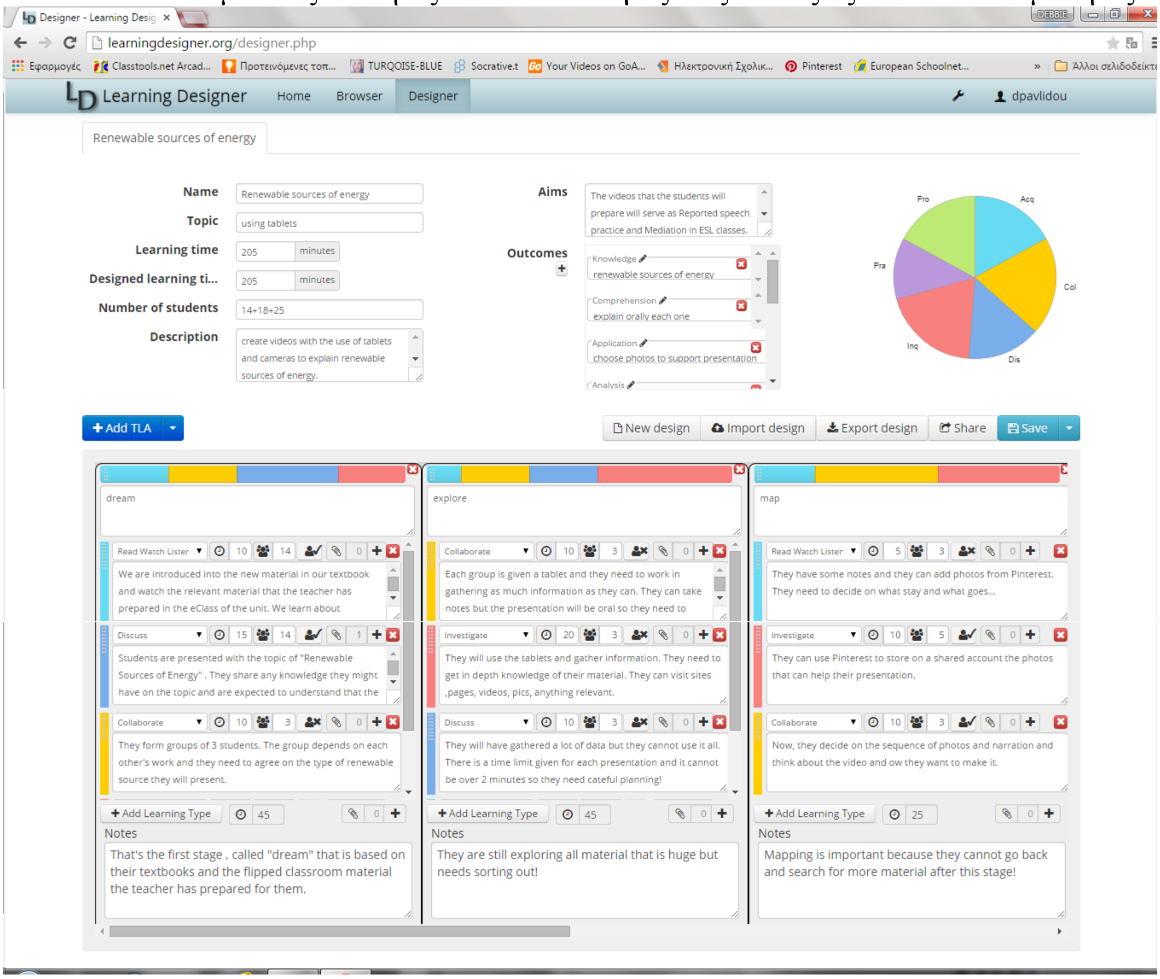
Στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσής μας γνωρίσαμε έννοιες όπως αυτές αποτυπώθηκαν στην πυραμίδα της μεθόδου εκμάθησης (NationalTrainingLaboratories, Bethel, Maine) στο Σχήμα 1 και δείχνουν τις βέλτιστες πρακτικές για να αποκομίσει κάποιος νέες γνώσεις.



Σχήμα 1.Μαθαίνουμε καλύτερα όταν διδάσκουμε άλλους!

Παρατηρήσαμε πως η διδασκαλία ενός αντικειμένου εγγυάται πιο υψηλά ποσοστά κατανόησης νέας γνώσης. Επίσης, η εφαρμογή ΤΠΕ σε περιβάλλον διδακτικής αίθουσας είναι αντικείμενο σε πολλά σενάρια εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αποφασίσαμε να συνδυάσουμε αυτές τις αρχές και να δομήσουμε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που θα εφαρμόζαμε σε Γυμνάσιο και παράλληλα θα διενεργούσαμε μια έρευνα σε όλα τα στάδια για να αποτυπώσουμε τα θετικά ή αρνητικά σημεία της δραστηριότητας, τα οφέλη ή τις αδυναμίες ώστε να την επανασχεδιάσουμε αν χρειάζονταν.

Για τον σχεδιασμό της δραστηριότητας χρησιμοποιήσαμε μια διαδικτυακή εφαρμογή, το LearningDesigner,όπως φαίνεται στο Σχήμα 2,το οποίο θεωρούμε εύχρηστο και το οποίο προσφέρεται δωρεάν. Αυτή η εφαρμογή μας επιτρέπει να οργανώνουμε οποιαδήποτε δραστηριότητα με γνώμονες το ανθρώπινο δυναμικό, το είδος και τον τύπο της δραστηριότητας και διαμορφώνει έναν πίνακα όπου αποτυπώνονται όλα αυτά. Έχει το επιπλέον προσόν να επιδεικνύει με γράφημα τον επιμερισμό έργου ανάλογα με τον χρόνο και την ικανότητα που απαιτούνται να χρησιμοποιήσει ο μαθητής. Έτσι καθιστά άμεσα ορατό το ποσοστό που πραγματικά θα αφιερώσει ο μαθητής ανά δραστηριότητα. Αυτό είναι εξαιρετικά χρήσιμο στον εκπαιδευτικό καθώς κάποιες φορές πιστεύει πως η δραστηριότητα που σχεδιάζει είναι πραγματικά ομαδοσυνεργατική, ενώ στην πραγματικότητα δεν τηρούνται παρά ελάχιστα χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης. Η δραστηριότητα χωρίζεται σε στάδια και στατιστικά δίνεται ένα πιτόγραμμα(piechart) ενώ αναλύονται οι θεματικές ενότητες και οι ικανότητες στις οποίες εξασκούνται οι μαθητές.



Σχήμα 2.Αποτύπωση σε LearningDesigner του σχεδιασμού της δραστηριότητας

Το μάθημα που επιλέξαμε ήταν το $9^{ο}$ κεφάλαιο από το σχολικό βιβλίο ThinkTeen 3, επιπέδου αρχαρίων και το τμήμα που συμμετείχε ήταν το Γ1 από το $4^{ο}$ Γυμνάσιο Βέροιας. Οι επιλογές αυτές ήταν συμπτωματικές. Επειδή η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2015, οι μαθητές θα διδάσκονταν αυτό το κεφάλαιο ούτως ή άλλως και το τμήμα αποτελούνταν από μαθητές και των δυο εκπαιδευτικών που διεξήγαγαν την έρευνα.

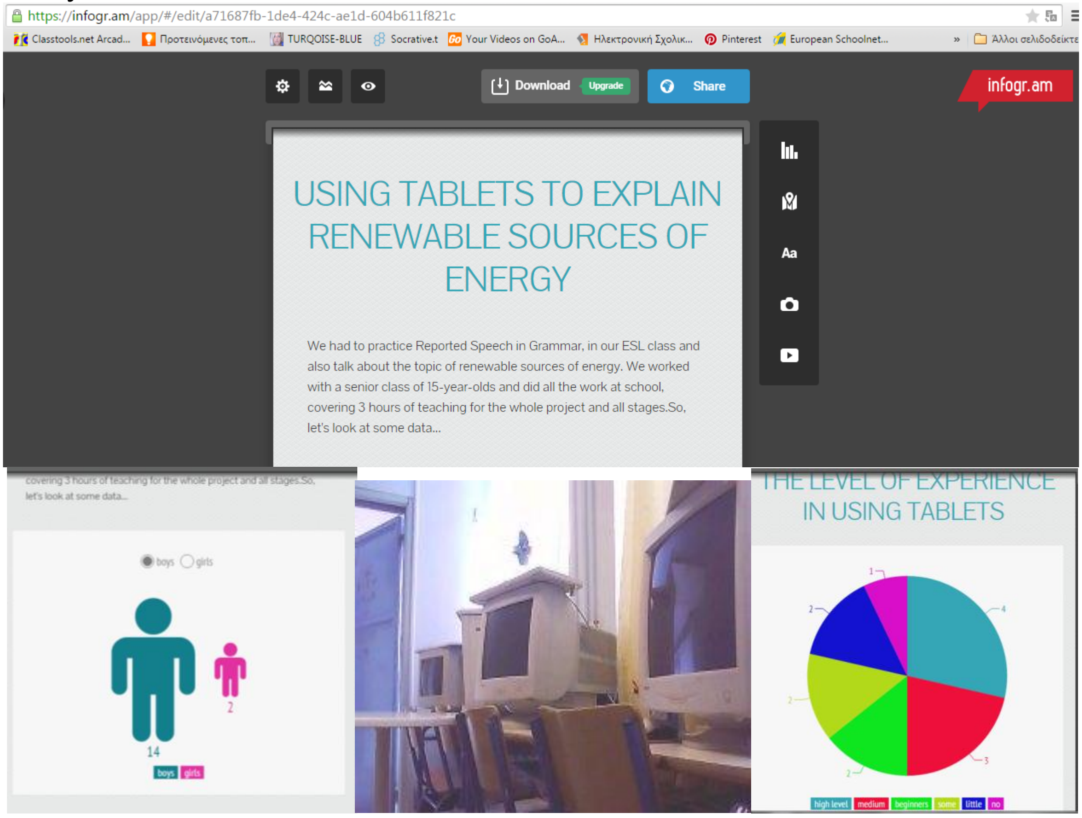
Το κεφάλαιο του βιβλίου ασχολείται θεματικά με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας αλλά τις παρουσιάζει χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση και από πλευράς Γραμματικών φαινομένων ασχολείται με τον Πλάγιο Λόγο στα Αγγλικά. Για τους λόγους αυτούς,

δομήσαμε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα διάρκειας 3 (τριών) διδακτικών ωρών, που θα πραγματοποιούνταν εξολοκλήρου στο σχολείο, οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν tablet σε ομάδες των τριών, να παράγουν τελικά ένα βίντεο διάρκειας 1-1,5 λεπτών, το οποίο οι συμμαθητές τους από τα άλλα τμήματα του Γυμνασίου θα υποτίτλιζαν στα Αγγλικά κάνοντας χρήση ικανοτήτων διαμεσολάβησης (mediation) όπως ζητά πολλές φορές το βιβλίο εφαρμόζοντας παράλληλα τον Πλάγιο Λόγο στα Αγγλικά.

Στάδια

α) Σχεδιασμός έρευνας

Επιλέξαμε ως εργαλείο σχεδίασης το LearningDesigner για την αποτύπωση με ακρίβεια των σταδίων, των τύπων δραστηριότητας, τον χρονισμό, τη μέθοδο αξιολόγησης,έναν μεικτό τύπο αξιολόγησης από παρατηρητή-εκπαιδευτικό και αυτοαξιολόγηση της ομάδας σε κάθε στάδιο, με ρούμπρικες ειδικά διαμορφωμένες για αυτό το σκοπό και τέλος την μέθοδο αποτύπωσης των στατιστικών και επιμέρους μετρήσεων σε ένα άλλο διαδραστικό εργαλείο το Infogram. Στο Σχήμα 3 φαίνονται τα μετρήσιμα μεγέθη στην έρευνα : αριθμός, φύλλο, επίπεδο ικανοτήτων χρήστη, χώρος εργασίας.



Σχήμα 3. Άποψη από το Infogram και τα πρώτα στατιστικά δείγματα της έρευνας

Παράλληλα, και για λόγους επιβεβαίωσης της έρευνας,βιντεοσκοπούσαμε τις ομάδες για να ελέγχουμε την συμμετοχή σε όλα τα στάδια της δραστηριότητας έως το τελικό βίντεο.

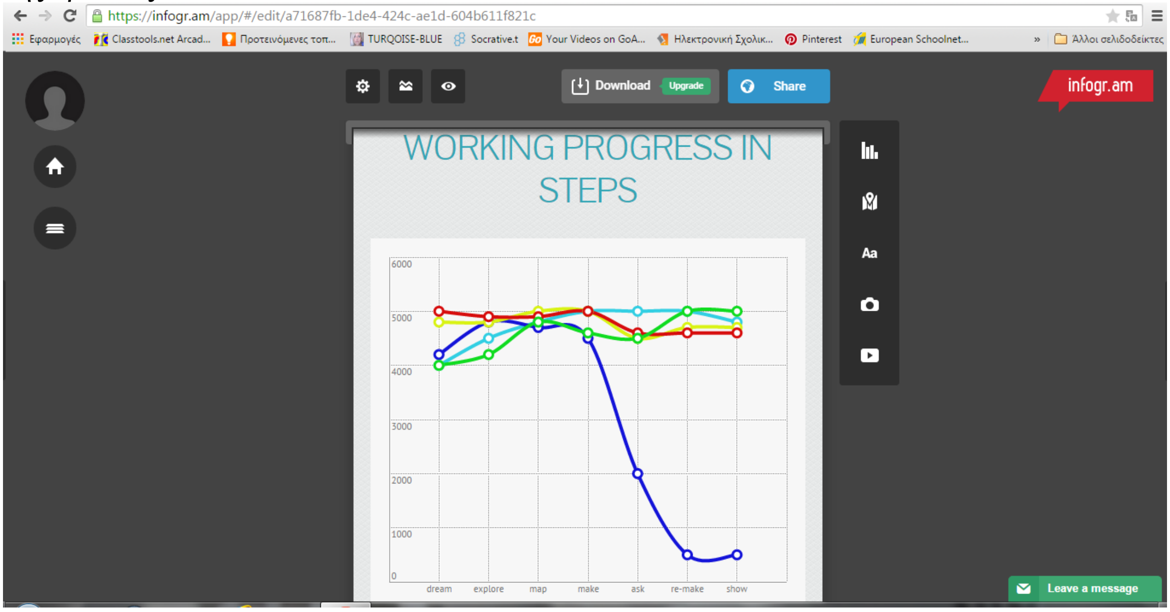
β) Ομάδες-συνεργασία-έρευνα

Ορίσαμε ως βέλτιστο αριθμό μαθητών τους 3(τρεις) ανά ομάδα για να ρυθμίζονται πιο εύκολα τυχόν διαφωνίες. Οι ομάδες όρισαν τις πηγές της έρευνάς τους. Κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει προφορικά, στα Ελληνικά, μέσα σε 1-1,5 λεπτά, μια από τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας όπως αναγράφονται στο βιβλίο τους. Δε μπορούσαν να παρουσιάσουν την ίδια πηγή ενέργειας με άλλη ομάδα, δε μπορούσαν να πάρουν τα tabletστο σπίτι τους, δε μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν για σκοπό που δεν είναι εκπαιδευτικός. Κατά τα άλλα είχαν την δυνατότητα να κρατούν απλές σημειώσεις και να επιλέξουν να συνοδεύσουν την παρουσίαση με οπτικό υλικό που πιστεύουν πως ταιριάζει. Μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν Googlesearch&Pinterestώστε να συγκεντρώνονται γρήγορα οι εικόνες σε έναν λογαριασμό χωρίς να «κατεβάσουν» αρχεία. Λογαριασμό χρησιμοποιούσαν έναν, κοινό,ο οποίος ανήκε σε εκπαιδευτικό-ερευνητή για λόγους ασφάλειας. Αποδείχθηκε χρήσιμο και πρακτικό αφού ο περιορισμένος χρόνος δεν επέτρεπε την δημιουργία πολλών λογαριασμών και ζητούμενο δεν ήταν να «κατέβουν» αρχεία κειμένων και φωτογραφίες αλλά να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές το υλικό που μελετούσαν. Οι φωτογραφίες θα συνόδευαν την παρουσίαση ανάλογα με τις απαιτήσεις της ομάδες και τον σχεδιασμό της παρουσίασής τους. Στα πρώτα αυτά στάδια, τα μέλη της ομάδας αξιολογούσαν την απόδοση της ομάδας τους σε ρούμπρικες. Οι ομάδες λάμβαναν αξιολόγηση και από τον παρατηρητή. Γενικά οι μαθητές βαθμολόγησαν πιο αυστηρά την απόδοση της ομάδας από ότι ο εκπαιδευτικός που τους παρατηρούσε. Επίσης πρέπει να τονίσουμε πως σε κανένα στάδιο της δραστηριότητας δεν ζήτησαν οι μαθητές βοήθεια για κάποια από τις εφαρμογές και δεν ζήτησαν καμιά επιπλέον εφαρμογή. Δεν είχαν κανένα πρόβλημα στην χρήση των συσκευών και δεν προέκυψαν τεχνικά προβλήματα.

γ) Εργασία-παρακολούθηση-προϊόν

Κατά την δεύτερη ώρα διδασκαλίας , οι μαθητές είχαν πλέον αποφασίσει για τους ρόλους τους (παρουσιαστής, χειριστής πολυμέσων, κάμεραμαν) και είχαν αντιληφθεί πλήρως την σημασία της καλής συνεργασίας. Ο παρουσιαστής χρειαζόταν τον χειριστή για την σωστή προβολή του συνοδευτικού υλικού σε χρονισμό και διάταξη. Η παράλληλη προβολή γινόταν σε διαδραστικό πίνακα (σύνδεση tabletμεinteractiveboard μέσωHDMI και μέσωVGA σεprojector σαν εναλλακτική)αλλά και οι δύο μαθητές βασίζονταν στον κάμεραμαν, ο οποίος ρύθμιζε τη γωνία λήψης, τα πλάνα, το ζουμ και τον χρονισμό για ένα καλύτερο αποτέλεσμα.Για να είναι καλύτερα προετοιμασμένες οι ομάδες έκαναν μια πρώτη παρουσίαση στους συναδέλφους τους ενώ ο χειριστής έβαζε το οπτικό υλικό σε σειρά και ρύθμιζε τον χρονισμό. Ο κάμεραμαν αποφάσιζε την γωνία λήψης. Σε αυτό το στάδιο η ανατροφοδότηση που δέχθηκαν από τις άλλες ομάδες υπήρξε μεγάλης σημασίας και καθόρισε το τελικό αποτέλεσμα. Έτσι οι ομάδες που χρησιμοποίησαν θετικά την εποικοδομητική κριτική που ασκήθηκε και έκαναν γενναιόδωρες αλλαγές, πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα από τις ανελαστικές ομάδες που δε δέχθηκαν την κριτική και επέμεναν ότι η παρουσίασή τους ήταν άψογη. Οι καλύτερες ομάδες τροποποίησαν την παρουσίαση, το λόγο τους, την άρθρωση, την στάση του παρουσιαστή, το χρονισμό ή επέλεξαν λήψη παραπάνω πλάνων και από διαφορετικές γωνίες. Έτσι «γύρισε» η κάθε ομάδα το βίντεό της. Σε αυτή τη φάση μεταβλήθηκαν και στατιστικά οι αξιολογήσεις τους. Ομάδες που αρχικά ήταν λιγότερο ευχαριστημένες με την σύνθεση και την πορεία τους, δούλεψαν όμως πιο ουσιαστικά,έκαναν βελτιώσεις και συγκέντρωσαν υψηλότερη τελικά βαθμολογία τόσο από τους ίδιους όσο και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα άλλα τμήματα. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4, υπήρξε και μια άλλη παράμετρος που προστέθηκε στο τέλος της έρευνας, ζητήθηκε από τους μαθητές να προσμετρήσει και αποτυπώθηκε στην στατιστική. Αφορούσε στην επιβεβαίωση της μελέτης μας μέσω μιας

πρόκλησης προς τις ομάδες των μαθητών και θα την αναλύσουμε μαζί με το συμπέρασμα της έρευνας.



Σχήμα 4. Αποτύπωση σε γράφημα της πορείας αξιολόγησης ομάδων ανά στάδιο & ανά ομάδα

δ) Αποτελέσματα-διάχυση:

Το τελικό προϊόν-βίντεο παρουσιάστηκε στα υπόλοιπα τμήματα της Γ' τάξης στο 4ο Γυμνάσιο Βέροιας. Οι μαθητές επέλεγαν το βίντεο που τους φαινόταν πιο πλήρες, σαφές, απλό, κατανοητό και με μεγαλύτερη συνάφεια προς το θέμα. Χρησιμοποίησαν Πλάγιο Λόγο στα Αγγλικά και υποτίτλισαν τα βίντεο. Το υλικό μας ήταν επομένως ανακυκλώσιμο και απόλυτα χρηστικό. Όσον αφορά τις ομάδες εργασίας, στα τελικά σχόλια της αυτοαξιολόγησής τους ομολόγησαν πως ήταν μια από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες που είχαν κάνει στο Γυμνάσιο ενώ όσα ερεύνησαν απέκλειαν να τα ξεχάσουν!

Σκοποί

Η δραστηριότητα αυτή δομήθηκε με βάση την μετεκπαίδευσή μας αλλά και την επιθυμία μας να διαμορφώσουμε μια σειρά δραστηριοτήτων που θα επέτρεπαν στους μαθητές να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά, να αλληλεπιδράσουν, να εφαρμόσουν τις ΤΠΕ υλοποιώντας εργασίες που με άλλον τρόπο δε θα μπορούσαν και να δημιουργήσουν ένα χρηστικό προϊόν που να αποτυπώνει την δημιουργικότητα τους,να είναι ανακυκλώσιμο και συναφές με το μάθημά τους και να είναι τελικά ευχάριστο. Ήταν πράγματι ευχάριστο και για εμάς που παρακολουθούσαμε τους μαθητές μας να ερευνούν και να συνεργάζονται.

Στόχοι-συμπέρασμα

Για να ολοκληρώσουμε την έρευνά μας πήγαμε ένα βήμα παρακάτω. Βάλαμε στις ομάδες μας μια επιπλέον πρόκληση. Προτείναμε να φτιάξουν στο σπίτι ένα ανάλογο βίντεο αλλά με τα εργαλεία που οι ίδιοι θα επέλεγαν. Δώσαμε χρόνο ένα επιπλέον Σαββατοκύριακο και δυνατότητα αναβαθμολόγησης. Μόνο μια ομάδα δέχθηκε την πρόκληση. Ήταν η ομάδα που θεωρούσε πως ήταν τεχνολογικά καλύτερη σε επίπεδο από

τις άλλες. Παραδόξως - γι’αυτούς - δεν κατάφεραν να παρουσιάσουν ανάλογο βίντεο. Δικαιολόγησαν την αποτυχία τους επικαλούμενοι απροθυμία των μελλών της ομάδας να συναντηθούν προκειμένου να συμφωνήσουν στο υλικό. Πιστεύουμε πως αυτό είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο όταν ζητάμε από τους μαθητές μας να δουλέψουν στο σπίτι τους αλλά σε ομάδες. Είτε δεν ξέρουν είτε δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία που επιτρέπουν την από κοινού συγγραφή εργασιών. Αλλά πρωτίστως δεν έχουν εκπαιδευτεί να συνεργάζονται ουσιαστικά. Δεν είναι αποτέλεσμα συνεργασίας η συρραφή κειμένων που προέρχονται από πηγές στο διαδίκτυο, χωρίς συνάφεια μεταξύ τους και χωρίς αυτά να διαβάζονται από τους μαθητές. Μια ομαδική εργασία θα πρέπει να καθορίζει διακριτούς ρόλους ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και να διασφαλίζει την επαρκή και αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μελών. Ως ερευνητές προτείνουμε να εκπαιδευθούν οι μαθητές πρώτα στο σχολείο στην ομαδική εργασία και την έρευνα πριν τους ζητηθεί να το κάνουν από το σπίτι τους. Για εμάς που πραγματοποιήσαμε την έρευνα τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν ως θετικά για όλους όσοι συμμετείχαν. Οι μαθητές κατανόησαν πλήρως τις έννοιες που παρουσίαζε το σχολικό τους βιβλίο. Οι συμμαθητές τους επωφελήθηκαν από την δραστηριότητα αφού η διάχυση των αποτελεσμάτων ήταν ευχάριστη και άμεση. Αντιλήφθηκαν την συχνή ανάγκη της διαμεσολάβησης ανάμεσα σε δυο γλώσσες στην καθημερινότητα αλλά με απλό και άμεσο τρόπο. Όλοι οι εμπλεκόμενοι χαρακτήρισαν την δραστηριότητα ως ευχάριστη, εποικοδομητική και χρήσιμη που ξεπέρασε τις προσδοκίες τους.Οι μαθητές ιδιαίτερα ένιωσαν άνεση στην ομάδα, ενισχύθηκε η κοινωνικότητα και η αυτοπεποίθησητους, ενώ απέκτησαν πρόσθετες ικανότητες στην χρήση και εφαρμογή πολυμέσων.

Επίλογος

Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως παρόμοιες δραστηριότητες και σε ευρεία κλίμακα θα έδιναν στους μαθητές την δυνατότητα να εργαστούν ουσιαστικά στον χώρο του σχολείου και να εφαρμόσουν όσα διδάσκονται παράγοντας παράλληλα χρηστικά προϊόντα. Οι εκπαιδευτικοί θα έκαναν το μάθημά τους πιο ευχάριστο, δημιουργικό και ουσιαστικό επειδή θα κατάφερναν να ενσωματώσουν πολλά από τα προϊόντα σε ηλεκτρονικές τάξεις βοηθώντας τους μαθητές στην μελέτη τους ακόμα και από το σπίτι.

Το σχολείο θα μπορούσε να επωφεληθεί από το χαμηλό κόστος και την ευκολία χρήσης των tablet (μικρό όγκο, βάρος αλλά προσβασιμότητα, οικειότητα και πλήθος εφαρμογών) και να δημιουργήσει έτσι τις προϋποθέσεις για την επέκταση της χρήσης τους στους χώρους του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως η ασφάλεια, προσβασιμότητα,κανόνες ηθικής χρήσης.

Τα tablet που χρησιμοποιήσαμε αγοράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς όπως και ο projectorμε την camera και χρησιμοποιήθηκε ένας κοινός λογαριασμόςGoogle(των εκπαιδευτικών) και μόνο δυο εφαρμογές. Δε μας χρειάστηκαν άλλες. Συνδεσιμότητα μας εξασφάλισε ένα 3Gwirelessrouter με χρήση δικτύου κινητής τηλεφωνίας. Θέλαμε να βεβαιωθούμε έτσι πως η έρευνά μας θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε αίθουσα διδασκαλίας.

Ελπίζουμε παρόμοιες έρευνες να προωθήσουν την χρήση πολυμέσων στους χώρους του σχολείου εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Αυτό αφορά τις τοπικές και περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και σε αυτές απευθυνόμαστε ζητώντας να καλύψουν στο μέλλον από οικονομική και νομική άποψη όσους εκπαιδευτικούς και σχολεία έχουν ικανά σχέδια δράσης και επιδείξουν ανάλογες πρακτικές προσέγγισης νέων παιδαγωγικών μεθόδων.

Αναφορές

Drinkwater, D. (2011). *Schools will have more tablets than they do computers by 2016 | TabTimes*. Retrieved March 26, 2014, from http://tabtimes.com/news/education/2011/10/31/schools-will-have-more-tablets-they-do-computers-2016

Hirsch Joe (2014), *4 tips for flipped learning* ,retrieved August 10**,** 2015 from http://www.edutopia.org/blog/4-tips-for-flipped-learning-joe-hirsch

Luís Valente & Maria João Gomes,(2014)*Collaboration &assesement: theory and practice*Instituto de Educação, Universidade do Minho

Luís Valente & Maria João Gomes,(2015)*Tablet use in schools* ,Instituto de Educação, University of Minho

Tablets in Schools: The Acer-European Schoolnet Tablet Pilot:*Introducing Tablets in Schools*

The Learning Pyramid,The National Training Laboratories Institute (Bethel, Maine) retrieved August 10, 2015 fromhttp://homepages.gold.ac.uk/polovina/learnpyramid/about.htm

Using iPads in the classroom with a curriculum that integrates IT and traditional subjects is helping pupils learn at one UK school, *(*Monday 27 January 2014) The Guardian

*White paper on Tablets and Apps in School (*22 January 2014) by Oxford University Press ELT

Συνέντευξη μέσω Skype από το Γερμανό ιστορικό κ. Hagen Fleischer

Προδρομίδου Κατερίνα
Καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας, 3ο Γυμνάσιο Γιαννιτσών,
katherinaprod@hotmail.gr

Τελίδου Ωραιοζήλη
Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας, 3ο Γυμνάσιο Γιαννιτσών,
telidou.rozita@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια της εφαρμογής των διαφόρων μορφών σχολικών δραστηριοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα προγράμματα σπουδών για την αγγλική και γερμανική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί του 3ου Γυμνασίου Γιαννιτσών, Προδρομίδου Κατερίνα, καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας και Τελίδου Ωραιοζήλη καθηγήτρια Αγγλικής, πραγματοποίησαν την καινοτόμο δράση «Συνέντευξη μέσω Skype από το Γερμανό ιστορικό κ. Hagen Fleischer» με στόχο την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών/τριών μέσω μετάφρασης και τον εμπλουτισμό των ιστορικών γνώσεών τους. Οι μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης είχαν την ευκαιρία και τη χαρά να συνομιλήσουν με τον κ. Fleischer να διατυπώσουν ερωτήσεις σε προσωπικό και ιστορικό επίπεδο και να αποκτήσουν άμεση αντίληψη για τον συγκεκριμένο ιστορικό. Παράλληλα κατάφεραν να αποκτήσουν πρόσβαση σε νέες πηγές πληροφόρησης, να ενδιαφερθούν για την αγγλική και γερμανική γλώσσα, το λεξιλόγιό τους, τη γραμματική, και το συντακτικό, ώστε, όπως ορίζει και το Υπουργείο Παιδείας στο πρόγραμμα του ψηφιακού σχολείου να αποκτήσουν μεταγλωσσική ικανότητα στις δυο ξένες γλώσσες.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλικά, Γερμανικά, μετάφραση.

Εισαγωγή

Θεωρία

Η ιδέα γι’ αυτή τη συζήτηση προήλθε από μια εκπομπή του τηλεοπτικού σταθμού MEGA με τίτλο «Οι Γερμανοί που αγάπησαν την Ελλάδα» στην οποία συμμετείχε ο κ. Fleischer. Η αφορμή για την υλοποίηση της ιδέας αυτής και της συζήτησης με τον κ. Fleischer αποτέλεσε το 7ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου γερμανικών Hit 2[1] και συγκεκριμένα το βιβλίο των ασκήσεων, το οποίο μελετά και παρουσιάζει Γερμανούς λογοτέχνες, ποιητές και γενικότερα ανθρώπους του πνεύματος των γραμμάτων και των τεχνών, καθώς και από τις σελίδες 13-24 του σχολικού βιβλίου αγγλικών Teen idols Unit 2[2]. Συνεπώς, η συζήτηση μέσω Skype με τον κ. Fleischer έφερε τα παιδιά σε επαφή με έναν «φορέα» του γερμανικού πολιτισμού και γνώστη της ελληνικής ιστορίας και κυρίως στα θέματα που αφορούν στις γερμανικές αποζημιώσεις.

Πλαίσιο

---

[1] Deutsch ein Hit!2Γ’Κ.Π.Σ./επεαεκ ΙΙ/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» Σέφφερ,Ν.Γόκαγα,Α,Μιχελάκου,Μ.Πάλλη,Β. (2η εκδ. 2010) *Γερμανικά Deutsch-ein Hit!2Β΄Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

[2] Think Teen. Γ’ Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:«Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων. Gavigan,P3rd Grade of Junior High School STUDENT’S BOOK Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας[3] και το ψηφιακό σχολείο[4], το μάθημα της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας ενισχύει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, συμβάλλει στην πνευματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, διαμορφώνει αξίες, στάσεις, συμπεριφορές όχι μόνον στα στενά πλαίσια της οικογένειας, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, η οποία είναι πολιτισμική και συνέχεια μεταβάλλεται. Οι μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου μας αποφάσισαν σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, με αφορμή την απήχηση που έχει το θέμα των γερμανικών αποζημιώσεων στην Ελλάδα, να πάρουν συνέντευξη από τον κύριο Fleischer,ώστε να μεταφράσουνε τα λεγόμενά του στην αγγλική και γερμανική γλώσσα.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα αποκτούσαν πρόσβαση σε νέες πηγές πληροφόρησης (μέσω της συνέντευξης και της μετάφρασης στα αγγλικά και στα γερμανικά) και συγχρόνως θα αποκτούσαν και την ικανότητα να επικοινωνούν, λαμβάνοντας πάντα υπ’ όψιν με ποιον μιλάνε, για ποιο θέμα και με ποιον τρόπο επικοινωνούν. Κατά το σχεδιασμό της συγκεκριμένης δραστηριότητας είχε παρουσιαστεί ο στόχος της και το περιεχόμενό της, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου με θέμα τις ερωτήσεις και απαντήσεις από τον αγαπημένο ιστορικό των παιδιών και των Ελλήνων, καθώς και οι γραμματικοί κανόνες της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας. Επίσης, προσδιορίστηκε ότι για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτήθηκε η συλλογή και ανάλυση δεδομένων και συγκεκριμένα λέξεων και προτάσεων, με βάση συγκεκριμένες δεξιότητες του κάθε μαθητή χωριστά. Υπάρχουν μαθητές που είναι ακουστικοί τύποι, άλλοι οπτικοί, κινητικοί, γνωστικοί και άλλοι και οπτικοί και ακουστικοί ταυτόχρονα. Έπρεπε να ληφθούν υπόψη και αυτοί οι παράγοντες.

Στόχοι[5]

Οι στόχοι που επιτεύχθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία ήταν ποικίλοι. Ένας γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος ήταν να πετύχουμε ένα άνοιγμα του σχολείου μας προς την κοινωνία και παράλληλα ένα διαφορετικό μάθημα σε σύγκριση με άλλες φορές. Οι μαθητές και μαθήτριές μας να αποκτήσουν την ικανότητα να επικοινωνούν στην αγγλική και γερμανική γλώσσα, λαμβάνοντας υπ’ όψιν με ποιον μιλάνε, για ποιο θέμα και με ποιο τρόπο, ξεφεύγοντας από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης. Ο κύριος γλωσσικός /επικοινωνιακός στόχος ήταν οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο εφαρμόζοντας από τη μία τη διδαγμένη ύλη, ενώ παράλληλα ψάχνοντας σε λεξικά και στο διαδίκτυο εξέλιξαν την επικοινωνιακή ικανότητά τους.

Η υλοποίηση αυτής της ιδέας έθεσε ως επιπρόσθετο στόχο τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές/τριες ώστε να ασχοληθούν με περισσότερο ενδιαφέρον και ζήλο για την εκμάθηση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών δεν ήταν το ίδιο. Όμως, μέσω της ομαδοκεντρικής συνεργασίας και επικοινωνίας κατάφεραν οι μαθητές/τριες να αλληλοβοηθηθούν και επετεύχθη η

---

[3] όπως αναφέρεται στην (Εφημερίς της Κυβερνήσεως Τεύχος Δεύτερο σελ.1443 Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στην Ε και Στ τάξη Δημοτικού καθώς και στο Γυμνάσιο)
Μέσα από το μάθημα της γερμανικής γλώσσας, οι μαθητές αποκτούν «μεταγλωσσική ικανότητα», καθώς έρχονται σε επικοινωνία με ομιλητές της γερμανικής γλώσσας ανά τον κόσμο, διαμορφώνουν πολυπολιτισμική συνείδηση μαθαίνοντας να σέβονται τον πολιτισμό και την κουλτούρα των γερμανόφωνων λαών και χωρών, αποκτούν την ικανότητα χρήσης της γλώσσας, συγκρίνουν τη γερμανική με την μητρική τους γλώσσα. Στόχος του μαθήματος σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών είναι γνωρίζοντας νέους πολιτισμούς να τους κατανοήσει και να τους σεβαστεί

[4] Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας Σελ.390.

[5] Το περί τροποποίησης και συμπλήρωσης Αναλυτικών προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων Προεδρικό Διάταγμα. (1993,Οκτώβριος 8). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας 451/1993,τ. Α* σσ. 4682 -4689

συναρμογή τάξης και κοινωνίας. Οι μεν μαθητές/τριες που γνώριζαν καλύτερα τη μία ξένη γλώσσα βοήθησαν τους υπόλοιπους, και όσοι/όσες είχαν λιγότερες γνώσεις να δέχονται με χαρά τη βοήθεια από τους συμμαθητές/τριες τους.(γλωσσικός επικοινωνιακός στόχος δηλ τους δώσαμε κίνητρο για να μάθουν την ξένη γλώσσα).

Το συγκεκριμένο έργο αποτελεί κίνητρο ώστε την επόμενη χρονιά να δηλωθούν περισσότεροι μαθητές/τριες στις εξετάσεις του Κ.Π.Γ.

Επίσης υπήρξαν και γλωσσικοί παιδαγωγικοί στόχοι. Πιο συγκεκριμένα[6], οι στόχοι περιελάμβαναν: την ενημέρωση των μαθητών/τριών, την μεταξύ τους συνεργασία, τη σωστή ορθογραφία στα αγγλικά και γερμανικά, την επεξεργασία κειμένων με στόχο το νόημα/τις λεπτομέρειες, την απόκτηση αντίληψης για την ιστορία, τη γλώσσα, τη μετάφραση και τον πολιτισμό των Γερμανών καθώς και των Ελλήνων (Δίστομο), τη σύνταξη κειμένων(κατόπιν οδηγιών, επεξεργασία με τη χρήση τεχνολογίας), την κατάλληλη χρήση της γλώσσας (γερμανικής-αγγλικής), την αναγνώριση και διόρθωση λαθών, τη χρήση σωστής σύνταξης, την εκμάθηση και τη σωστή χρήση του λεξικού, την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας, την αύξηση της θεματικής δυσκολίας, την χρήση μορφοσυντακτικών στοιχείων, την ανακάλυψη μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου και αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών στις δύο γλώσσες (όσον αφορά στη γερμανική γλώσσα, κλίση επιθέτων ανάλογα με το άρθρο), την αναγνώριση των δομικών στοιχείων της ξένης γλώσσας, την αντίληψη της ιδιαιτερότητας της γερμανικής και αγγλικής γλώσσας και τις ομοιότητες ή διαφορές με την ελληνική. Παράλληλα όμως σκοπός της εργασίας ήτανε η καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ικανότητας των παιδιών, η διαμόρφωση πολιτισμικής συνείδησης, η κατανόηση άλλων πολιτισμών, η δημιουργία επικοινωνιακής αυτοπεποίθησης (εμπιστοσύνη στον εαυτό τους), η πρόσβαση στην πληροφορία (ψηφιακά λεξικά), η πρόσβαση στην επικοινωνία (επετεύχθη η συνέντευξη και διευκολύνθηκε η επικοινωνία αξιοποιώντας τη συνεργατική και διαπολιτισμική μάθηση, η εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία. Οι μαθησιακοί και κοινωνικοί στόχοι περιελάμβαναν την αυτενέργεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους, το σύνθετο περιβάλλον μάθησης και την προαγωγή συνεργατικής και διαπολιτισμικής μάθησης.

Ένας επιπλέον στόχος για τους μαθητές/τριες ήταν να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν» αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες , αναζητώντας πληροφορίες, οργανώνοντας την μάθησή τους και την κριτική τους σκέψη, ώστε να αποκτήσουν αυτονομία μάθησης. Οι μαθητές/τριες έμαθαν «πώς να μαθαίνουν»[7],επιστρατεύοντας τις δικές τους δυνάμεις, δεξιότητες και ικανότητες, συμμετέχοντας ενεργά τόσο με τις ερωτήσεις που αφορούσαν στον ίδιο τον κ. H.Fleischer, όσο και με την μετάφραση των διαλόγων αποσκοπώντας στην εμβάθυνση των γνώσεων τους, όχι μόνο του μαθήματος των Γερμανικών και Αγγλικών αλλά και των ιστορικών τους γνώσεων αναφορικά με το Δίστομο. Μέσω της παραπάνω ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης έμαθαν «πώς να μαθαίνουν». Πιο συγκεκριμένα, η γνώση δεν προσφέρθηκε έτοιμη στους μαθητές/τριες, αλλά κατακτήθηκε από τους/τις ίδιους/ίδιες. (Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν οι σχολικές και εξωσχολικές γνώσεις τους λαμβάνοντας υπ' όψιν το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριων,το οπτικοακουστικό και ηλεκτρονικό υλικό, δηλαδή τη διαδικτυακή

[6] *www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps_Germanikon.pdf*

[7] *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9Μαΐου 2010*

συνέντευξη μέσω Skype, η οποία ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών,αλλά και τη μετάφραση των διαλόγων στα γερμανικά και στα αγγλικά. Με την ένταξη της τεχνολογίας έμαθαν «πως να μαθαίνουν» ανοίγοντας τους ορίζοντές τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. (κοινωνικοπολιτισμικός στόχος) και συγχρόνως τους δόθηκε η δυνατότητα να να αυτενεργήσουν, να αποκτήσουν ενδιαφέρον για συμμετοχή, καθώς και να καλλιεργήσουν την επικοινωνία σε διαδραστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον (παιδαγωγικός στόχος).

Κατεβλήθη προσπάθεια να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές/τριες, ώστε να συμβάλει το συγκεκριμένο έργο στην κοινωνική, προσωπική ευαισθητοποίηση και ανάπτυξή τους[8].(κοινωνικός)

Τελικός στόχος ήταν να κατορθώσουμε να ξεφύγουν τα παιδιά από τα τοπικά και χρονικά όρια που περιορίζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Σώμα

Μέθοδος-Αφόρμηση

Με δεδομένη την υπάρχουσα οικονομική συγκυρία κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα στην αίθουσα διατυπώνονταν συχνά στερεότυπες εκφράσεις από ορισμένους μαθητές/τριες όπως «Οι Γερμανοί είναι κακοί», «Οι Γερμανοί μας χρωστάνε» «Έκαψαν το Δίστομο», «Χάιλ Χίτλερ»,» «Δεν μας δίνουν χρήματα» «Η Μέρκελ…….». Παράλληλα όμως άλλοι μαθητές/τριες εξέφραζαν θετικά συναισθήματα με εκφράσεις όπως «Ο παππούς και οι γιαγιά μου εργάστηκαν στη Γερμανία», «Οι Γερμανοί είναι δίκαιοι», «Οι Γερμανοί έρχονται για διακοπές στην Ελλάδα», «Οι Γερμανοί αγαπούν την Ελληνική μουσική και κουζίνα».

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα προκαταλήψεων και ρατσιστικών διαθέσεων των μαθητών/τριών για ανθρώπους, λαούς, πολιτισμούς και για ό,τι είναι διαφορετικό από τη δική τους πραγματικότητα, έκρινα σκόπιμο να διεξάγω συζήτηση με τη συγκεκριμένη τάξη σχετικά με τις προκαταλήψεις. Όπως ήταν αναμενόμενο υπήρξαν διαφωνίες, εντάσεις και αδιαλλαξία εκ μέρους των περισσοτέρων μαθητών/τριών .

Η παραπάνω συζήτηση υπήρξε θέμα προβληματισμού στο διάλειμμα με τη συνάδελφο κα.Τελίδου Ωραιοζήλη καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας, η οποία με ενημέρωσε για αντίστοιχους προβληματισμούς της. Αναρωτηθήκαμε τι θα ήταν σωστό, έννομο και καλό για την κατάρριψη των προκαταλήψεων των μαθητών/τριών μας στα πλαίσια των μαθημάτων μας.

Η ιδέα γι' αυτή τη συζήτηση προήλθε από μια εκπομπή του τηλεοπτικού σταθμού MEGA με τίτλο «Οι Γερμανοί που αγάπησαν την Ελλάδα», στην οποία συμμετείχε ο κ. Fleischer. Συνεπώς, η συζήτηση μέσω Skype με τον κ. Fleischer θα έφερνε τα παιδιά σε επαφή με έναν «φορέα» του γερμανικού πολιτισμού, γνώστη της ελληνικής ιστορίας και κυρίως των θεμάτων που αφορούν στις γερμανικές αποζημιώσεις.

Για την υλοποίηση της ιδέας και της συζήτησης με τον κ. Fleischer βασιστήκαμε στο 7^{ο} κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου γερμανικών Hit 2[9] και συγκεκριμένα στο βιβλίο των ασκήσεων, το οποίο μελετά και παρουσιάζει Γερμανούς λογοτέχνες, ποιητές και

---

[8] *«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά* Σύμφωνα με τις «Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη 2009/10 από τον Εθνικό φάκελο Ευρυδίκη σελ 20/59

[9] Deutsch ein Hit!2Γ'Κ.Π.Σ./επεαεκ ΙΙ/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» Σέφφερ,Ν.Γόκαγα,Α,Μιχελάκου,Μ.Πάλλη,Β. (2^{η} εκδ. 2010) *Γερμανικά Deutsch-ein Hit!2B'Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

γενικότερα ανθρώπους του πνεύματος των γραμμάτων και των τεχνών καθώς και στις σελίδες 13-24 του σχολικού βιβλίου αγγλικών Teen idols Unit 2[10].

Ακολούθησε η ακριβής καταγραφή του προγραμματισμού της συνολικής εργασίας χωρίς τους μαθητές/τριες.Καταγράφηκαν η ιδέα, ο στόχος και η σκοπιμότητα (βιωματική μάθηση, αυτόμάθηση) οι πηγές, το ακριβές χρονοδιάγραμμα και η μετα-βιωματική εφαρμογή.

Ανάλυση

Αμέσως μετά με τη συμμετοχή όλης της τάξης και με τη μέθοδο της «Καταιγίδας ιδεών» έγιναν ερωτήσεις, που καταγράφηκαν στον πίνακα και κατηγοριοποιήθηκαν. Ακολούθησε η σύνδεση με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (διαθεματική προσέγγιση, συζήτηση με τα παιδιά, παρακίνηση στη διατύπωση ερωτημάτων ή απαντήσεων, δημιουργία νέων αποριών, παρακολούθηση και κατεύθυνση, εμπιστοσύνη, ανεξαρτησία). Μετέπειτα επετεύχθη μέσω κλήρωσης η δημιουργία ομάδων, ώστε να μην προκύπτουν σχήματα (φιλίες) και να μην αισθάνονται τα παιδιά ότι εμείς τους επιβάλαμε τη δική μας άποψη. Ο χωρισμός δεν έγινε με βάση το φύλο, το επίπεδο γνώσεων, τις καλές σχέσεις μεταξύ τους, ώστε να υπάρξει ποικιλία στις ομάδες με διαφορετικότητα.

Εν συνεχεία, ακολούθησε ο συντονισμός και η σύνθεση του συνολικού έργου, όπου προσδιορίστηκε η ιδέα, καταγράφηκε το θέμα, τα υποθέματα, οι ομάδες εργασίας(4 ομάδες 5 ατόμων) κατανεμήθηκαν εργασίες σύμφωνα με τα θέματα, τα υποθέματα, χρονοδιάγραμμα εργασιών. Ενημερώθηκαν οι μαθητές για τη χρήση λεξικών, καθώς και γνωστικών εργαλείων καθώς και για την μετάφραση, τις δυσκολίες που θα συναντούσαν κ.τ.λ. Καθορίστηκαν οι συναντήσεις ομάδων, υποομάδων καθώς και ο καθορισμός διάρκειας εργασίας

Πριν πάρουν τη συνέντευξη εισήχθη η γενικότερη θεματική: «γερμανικές αποζημιώσεις», «Γερμανία», «H. Fleischer» .(ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης). Οι μαθητές ρωτήθηκαν για την άποψή τους (καταιγισμός ιδεών),ενημερώθηκαν και παρακολούθησαν τη συνέντευξη που είχε παραχωρήσει ο κύριος κ H. Fleischer στον τηλεοπτικό σταθμό MEGA . Με τον τρόπο αυτό ήρθαν σε πρώτη επαφή μαζί του και ενημερώθηκαν ότι γεννήθηκε στη Βιέννη, από το 1977 ζει μόνιμα στην Ελλάδα και από το 1985 είναι Έλληνας πολίτης. Γερμανοέλληνας όπως χαρακτηριστικά έχει αναφέρει. Είναι καθηγητής ελληνικής και ευρωπαϊκής ιστορίας του πανεπιστημίου Αθηνών, έχει δραστηριοποιηθεί ιδιαίτερα στην ιστορική μελέτη των ετών της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα και μέσω αυτής, συνέβαλε στη βελτίωση των ελληνο-γερμανικών σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό υπήρξε ο πρώτος ιστορικός σε ελληνικό πανεπιστήμιο, που δίδαξε την ιστορία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ το 2010 του απονεμήθηκε από τους Βερολινέζους Φίλους του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού τιμητικό μετάλλιο. Ήταν τιμή για τα παιδιά που ήρθαν σε επαφή και συνομίλησαν με τον συγκεκριμένο κύριο «τον κύριο H. Fleischer της καρδιάς μας». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν στην μαθήτρια του Γερμανικού Σχολείου Αθηνών Αφροδίτη Μπασδέκη, που έχει Γερμανίδα μητέρα και Έλληνα πατέρα ο παππούς της οποίας, Γεώργιος Μπασδέκης είναι από τους επιζήσαντες της σφαγής του Διστόμου. Ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «δεν πρέπει να ξεχνάμε την ιστορία μας, αλλά ούτε να μας κυνηγάνε οι αμαρτίες των παππούδων μας». Μέσω της συγκεκριμένης εκπομπής τέθηκαν ερωτήματα παρόμοια με των παιδιών. *Είναι φίλοι μας οι Γερμανοί; Δικαιούται η Ελλάδα πολεμικές αποζημιώσεις; Το κατοχικό δάνειο που είχαν*

---

[10] Think Teen. Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:«Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων. Gavigan,P3rd Grade of Junior High School STUDENT'S BOOK Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

πάρει οι Γερμανοί θα αποπληρωθεί ποτέ; Μπορεί ένα θύμα της σφαγής του Διστόμου να συνυπάρχει σήμερα με τους Γερμανούς;

Την ώρα του μαθήματος των αγγλικών και γερμανικών συγκεντρωθήκαμε στην αίθουσα με τον διαδραστικό πίνακα και κατορθώσαμε να επικοινωνήσουμε μέσω Skype με τον κύριο Fleischer. Προέκυψε αρχικά ένα μικρό τεχνικό πρόβλημα ήχου, αλλά λύθηκε γρήγορα, χάρη στις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών για το συγκεκριμένο εγχείρημα. Η συζήτηση ξεκίνησε, αφού προηγουμένως συμφωνήθηκε ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης. Οι μαθητές/τριές μας έδωσαν μαθήματα πολιτισμού, ήθους, άριστης συμπεριφοράς και καλής αγωγής. Έθεσαν ερωτήματα για ζητήματα που τους ενδιέφεραν, ξεκινώντας με απλές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα, πώς αποφάσισε ο κύριος Fleischer,να ασχοληθεί με τις γερμανικές αποζημιώσεις, την αγάπη του για την Ελλάδα, την Ελληνίδα σύζυγό του, το πανεπιστήμιο Αθηνών στο οποίο εργάζεται αμισθί. Η συζήτηση διήρκησε 90 λεπτά. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν μεγάλος, η συμπεριφορά τους άξια επαίνου και η διεξαγωγή του όλου εγχειρήματος καταπληκτική.

Μετά το τέλος της συζήτησης ευχαριστήσαμε τον κύριο Fleischer, γιατί μας διέθεσε το χρόνο του απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά, εξέφρασαν σκέψεις και συναισθήματα κατανόησαν διάφορους πολιτισμούς και μέσω της άμεσης επικοινωνίας απέκτησαν καλύτερη γνώση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας

Κατά το στάδιο της έρευνας και μελέτης έγινε έρευνα, καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση και οργάνωση του υλικού καθώς και αξιολόγηση της πορείας με συζήτηση στη βάση στόχων. Οι μαθητές/τριες ερεύνησαν και συνέλεξαν πληροφορίες που αφορούσαν (φωτογραφίες, αποκόμματα, αντικείμενα, κείμενα, σχέδια, κ.ο.κ) στον κύριο H. Fleischer, στο Δίστομο. Στη συνέχεια ταξινόμησαν και ανέλυσαν τις πληροφορίες και τις παρουσίασαν μέσα στην ομάδα.

Όσον αφορά στον συντονισμό και επιμέλεια της εργασίας μετά την ακρόαση της συνέντευξης, ακολούθησε συζήτηση, ανάληψη πρωτοβουλιών για μετάφραση (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης), (συνεργασία για την μετάφραση αγγλικής και γερμανικής γλώσσας αντίστοιχα). Οι μαθητές/τριες μετέφεραν το νόημα στη γερμανική και αγγλική γλώσσα (διαμεσολάβηση) και έλεγξαν την επίδοσή τους (αυτοέλεγχος και διόρθωση λαθών).Ακολούθησε η οργάνωση και αξιοποίηση του υλικού καθώς και η επεξεργασία των εργασιών του κάθε μαθητή και της κάθε υποομάδας. Συντάχθηκε η τελική εργασία και παρουσιάστηκε, ώστε μέσα από τον επανέλεγχο να εξαχθούν συμπεράσματα. Μετά την παρουσίαση ακολούθησε αναλυτική αξιολόγηση μέσω συζήτησης,.

Η αξιολόγηση της τελικής εργασίας συμπεριλάμβανε: Αυτοαξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της εργασίας γινόταν συνεχής αξιολόγηση και σύγκριση των στόχων που είχαν τεθεί. Η τελική αξιολόγηση από τους μαθητές και μαθήτριες καθώς και από τις εκπαιδευτικούς, κυρίες Προδρομίδου και Τελίδου. Ακολούθησε συγκέντρωση όλου του υλικού και εκτέλεση της μετάφρασης βήμα-βήμα. Η ομαδοσυνεργατική εργασία, αφού αξιολογήθηκε προσέφερε πλούσιο υλικό ανατροφοδότησης για το σύνολο του έργου. Η ανατροφοδότηση αποτελεί και ένα από τα κυριότερα σημεία υπεραξίας της όποιας σχολικής ομαδοσυνεργατικής εργασίας, αφού εξασφαλίζει τη δυνατότητα της επανάληψης του συγκεκριμένου προγράμματος από άλλες σχολικές μονάδες και την επίτευξη των ίδιων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Το υλικό θα αξιοποιηθεί και την επόμενη σχολική χρονιά με καλεσμένο τον κύριο Γιώργο Τσιάκαλο, καθηγητή της παιδαγωγικής σχολής του Α.Π.Θ τρεις φορές κοσμήτορα, που το 1964 μετανάστευσε στη Γερμανία

Ο κάθε μαθητής/τρια αξιολόγησε τον εαυτό του και την ομάδα του, τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες, τη συνεισφορά του τις εμπειρίες που αποκόμισε και το όφελος.

Η κάθε ομάδα αξιολόγησε την ίδια και τις άλλες ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων, τη σύνθεση ερευνητικών δεδομένων, τη διαμόρφωση συνθετικής εργασίας, την άσκηση των μαθητών σε εργασία, το αποτέλεσμα, την κριτική ικανότητα, τη χρήση της γερμανικής και αγγλικής γλώσσας, τη συμμετοχή της ομάδας και τον τρόπο συντονισμού, τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, την εύρεση πληροφοριών. Μετά την αξιολόγηση ακολούθησαν διορθώσεις.

Παρουσίαση εργασίας. Η μεταφρασμένη πλέον εργασία παρουσιάστηκε ενώπιον της τάξης.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Εκτός από την καλλιέργεια των μεταξύ τους σχέσεων[11], ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους σε θέματα κοινωνικά, παιδείας, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις ερωτήσεις που έθεσαν οι μαθητές στο Γερμανό ιστορικό κύριο Fleischer.

Όπως έχει αναφερθεί, η σχολική τάξη είναι από μόνη της ένα εργαλείο μάθησης, εάν και εφόσον στηρίζει την ομαδοκεντρική διδασκαλία. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και τις οδηγίες του ψηφιακού σχολείου[12], η ενεργητική μάθηση απαιτεί και σωστό περιβάλλον, ώστε η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να είναι συνεχής, ενδιαφέρουσα και χωρίς όρια. Η σωστή διαμόρφωση της σχολικής τάξης με τη σύμφωνη γνώμη μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για την καλύτερη ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Οι διάφοροι τύποι μαθητών/τριών (οπτικός, ακουστικός, κινητικός) λειτούργησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνοντας ζήλο για τις συγκεκριμένες ξένες γλώσσες. Τέθηκαν οι βάσεις για και διαπολιτισμική επικοινωνία με άτομα που βρίσκονται σε οποιαδήποτε μέρος του πλανήτη.

Η ύπαρξη υπολογιστών και στην καλύτερη περίπτωση διαδραστικών πινάκων, όπως υπάρχουν στο χώρο του σχολείου μας, επιδρά θετικά τόσο στους μαθητές, όσο και στους καθηγητές. Είναι απαραίτητο τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δράσεις να πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου έχοντας περισσότερο χρόνο.

Το βιβλίο δεν είναι η μόνη εκπαιδευτική πηγή που θα υποστηρίζει τη διαδικασία, που θα επιλέξουν να ασχοληθούν οι μαθητές. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το διαδίκτυο θα τους εκθέσουν σε ερεθίσματα και θα προάγουν την ερευνητική μάθηση. Θα είναι καλό για την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα για τους μαθητές να υπάρχει ένα ντοσιέ με εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, ερευνητικό υλικό στο οποίο καθηγητές και μαθητές θα το εμπλουτίζουν συνέχεια, θα συγκεντρώνουν πληροφορίες, άρθρα, εικόνες, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και ό,τι κρίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ότι χρειάζονται για τις εργασίες τους και την μόρφωσή τους. Έτσι θα τους δίνεται η δυνατότητα, όποτε χρειάζονται υλικό να το βρίσκουν με ευκολία και συγχρόνως να μαθαίνουν με ενεργητικό και βιωματικό τρόπο.

Με αφορμή το συγκεκριμένο έργο, οι μαθητές/τριες κατόρθωσαν να επικοινωνήσουν μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας με τον αγαπημένο τους ιστορικό, αξιοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα και συζητώντας για θέματα που τους αφορούν, με έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές μέσω της μετάφρασης της «συνέντευξης» κατέκτησαν τη δομή και την μορφή της γλώσσας, αλλά συγχρόνως έμαθαν να τη

---

[11] Το περί αξιολόγησης μαθητών του Γυμνασίου Π.Δ. (1994, Δεκέμβριος 22). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 409/1994,τ.Β,σσ.*4040-4042

[12] Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας Σελ.390.

χρησιμοποιούν σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας. Εντοπίστηκαν οι δυσκολίες στο λεξιλόγιο, στο συντακτικό, στη γραμματική ,όχι γράφοντας ένα τεστ, αλλά ψάχνοντας σε λεξικά, σε βιβλία γραμματικής ή ακόμη και στο σχολικό βιβλίο. Συγχρόνως μετά την αναγνώριση των λαθών που προέκυπταν, αναπτύχθηκαν τεχνικές, ώστε να βελτιωθούν οι γλωσσικές και γραπτές τους ικανότητες, με παράλληλο στόχο την υπευθυνότητα στη διαδικασία της μάθησης. Θεωρήθηκε η όλη διαδικασία τόσο από τα παιδιά όσο και από τις οικογένειές τους μία ελεύθερη και δημιουργική δραστηριότητα, χωρίς να υπάρξει πίεση για βαθμούς.

Το συγκεκριμένο έργο δημιούργησε προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ξέφυγε από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να αυτενεργήσουν. Οι μαθητές απέκτησαν ενδιαφέρον για συμμετοχή, καλλιέργησαν την επικοινωνία σε διαδραστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον, εμβάθυναν στο γνωστικό αντικείμενο εφαρμόζοντας από τη μία τη διδαγμένη ύλη ενώ παράλληλα ψάχνοντας σε λεξικά και στο ιντερνέτ έμαθαν «πώς να μαθαίνουν».

Η διαδικασία εξελίχθηκε ομαδοκεντρικά, επετεύχθη η συναρμογή τάξης και κοινωνίας, συνέβαλε στην κοινωνική, προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών,τους βοήθησε να κοινωνικοποιηθούν, δημιούργησε κίνητρα για να ασχοληθούν με περισσότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας.

Ενώ το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών δεν ήταν το ίδιο, χάρη στην επικοινωνία και τη συνεργασία τους οι μεν μαθητές/τριες που γνώριζαν καλύτερα τη μία ξένη γλώσσα βοηθούσαν τους υπόλοιπους, αλλά και όσοι/όσες δεν γνώριζαν δέχονταν με χαρά τη βοήθεια. Ενώ το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών δεν ήταν το ίδιο, τα παιδιά εργάστηκαν ομαδοκεντρικά και μάλιστα φέτος υπήρξαν περισσότεροι μαθητές που δήλωσαν τη συμμετοχή τους στο επόμενο Κ.Π.Γ.

Καθοριστική επίσης είναι και η συμβολή των εργαλείων αυτο-αξιολόγηγησης του μαθητή στο συγκεκριμένο εγχείρημα και ιδιαίτερα οι δεξιότητες συνεργασιμότητας[13].Εν κατακλείδει:

Η τάξη κατόρθωσε να ξεφύγει από τα τοπικά και χρονικά όρια που περιορίζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Εργαλεία αυτό-αξιολόγησης του μαθητή[14]

Στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου[15]

«Ο καταιγισμός ιδεών, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, οι προβλέψεις, η χρήση παραγλωσσικών στοιχείων των ομιλητών δηλ οι χειρονομίες, ο τονισμός οι εκφράσεις του προσώπου, η χρήση των συμφραζόμενων για την κατανόηση του μηνύματος, η αναγνώριση δομής του λόγου, η γενική και επιλεκτική προσοχή στην κατανόηση των πληροφοριών, η μετάφραση, η οποία μπορεί να παραπλανήσει τους μαθητές/τριες) οι σημειώσεις, η επανάληψη, η χρήση αισθήσεων ή κίνησης, η συνεργασία, (αφορά συνεργασία μαθητών μεταξύ τους αλλά και με πιο έμπειρους χρήστες, περιλαμβάνει το χωρισμό της τάξης σε ομάδες, ερωτήσεις, απαντήσεις) η διαμεσολάβηση (που μας ενδιαφέρει), η επικοινωνιακή δραστηριότητα,) η περίληψη, η μεταφορά (ο μαθητής μεταφέρει γνώση που ήδη έχει), ο αυτοέλεγχος (οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους, ερμηνεύουν τα λάθη τους,

---

13 Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας Σελ.390.

14 Δενδρινού,Β.Καραβά,Ε.(2013).*ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας 183-184

15 http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/katanoisi_proforikoy_logoy_2.pdf

αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους στην ξένη γλώσσα), η επιβράβευση, η ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης, η κατανόηση της σκέψης και των συναισθημάτων των άλλων, οι ερωτήσεις, η χρήση μουσικής αστείου για χαλάρωση είναι μερικές από τις στρατηγικές κατανόησης του προφορικού λόγου».

Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου

Όνομα: Ημερομηνία:

Σημείωσε με Χ από 1 (συχνά) έως 3 (σχεδόν ποτέ) και πρόσθεσε αν θες από κάτω κάποιο σχόλιο
για το τι κάνεις όταν διαβάζεις.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ 1 2 3

1. Φέρνω στο μυαλό μου ό,τι γνωρίζω για το θέμα του κειμένου
2. Κάνω προβλέψεις για το περιεχόμενο και διαβάζω για να δω αν είχα δίκιο
3. Ξαναδιαβάζω την πρόταση που είναι πριν και μετά μια άγνωστη λέξη
4. Ζητάω βοήθεια από τους συμμαθητές μου
5. Εντοπίζω την κεντρική ιδέα
6. Κρατάω σημειώσεις
7. Συζητάω ό,τι διαβάζω με άλλους
8. Σταματάω και κάνω περίληψη του κομματιού που διάβασα
9. Διαλέγω τα βιβλία μου μόνος/ μόνη μου
10. Κάνω σχεδιάγραμμα του κειμένου που διαβάζω

1.2 Στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου

Όνομα: Ημερομηνία:

Τίτλος εργασίας:

Κειμενικό Είδος: Μυθιστόρημα Πεζό Βιογραφία Αυτοβιογραφία

Σκοπός και οργάνωση ΝΑΙ ΟΧΙ

1. Δήλωσα το σκοπό με σαφήνεια
2. Οργάνωσα τις σκέψεις μου
3. Η εργασία μου είχε αρχή, μέση και τέλος
4. Επέλεξα κατάλληλες λέξεις

Χρήση λέξεων / προτάσεων

5. Χρησιμοποίησα καινούργιες λέξεις
6. Έγραψα πλήρεις προτάσεις
7. Έγραψα συντακτικά σωστές προτάσεις
8. Χρησιμοποίησα τον σωστό χρόνο

Δομή / Μορφή κειμένου

9. Απέφυγα τα ορθογραφικά λάθη
10. Άρχισα τις προτάσεις μου με κεφαλαία
11. Χρησιμοποίησα τα σημεία στίξης σωστά
12. Όρισα τις παραγράφους σωστά

Επιμέλεια κειμένου

13. Διάβασα το κείμενό μου σε άλλον

14. Ζήτησα από άλλον να διαβάσει το κείμενό μου

3 Δεξιότητες συνεργασιμότητας
Όνομα: Ημερομηνία:

Πόσο συχνά έκανες τα παρακάτω στην ομάδα σου σήμερα;
Βάλε ένα Χ στο κουτάκι που περιέχει την καλύτερη απάντηση για εσένα και συμπλήρωσε τα
σχόλιά σου.

Δραστηριότητα	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχόλια
1. Άκουσα τη γνώμη των άλλων				
2. Συνόψισα τα λεγόμενά τους				
3. Ζήτησα πληροφορίες				
4. Έδωσα πληροφορίες				
5. Είπα τη γνώμη μου				
6. Συμφώνησα ή Διαφώνησα				

Αναφορές

Deutsch ein Hit!2Γ'Κ.Π.Σ./επεαεκ ΙΙ/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» Σέφφερ, Ν. Γόκαγα, Α, Μιχελάκου,Μ .Πάλλη,Β. (2η εκδ. 2010) Γερμανικά Deutsch-ein Hit!2Β'Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Think Teen. Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:«Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων. Gavigan,P3rd Grade of Junior High School STUDENT'S BOOK Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Το περί τροποποίησης και συμπλήρωσης Αναλυτικών προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων Προεδρικό Διάταγμα. (1993,Οκτώβριος 8). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας 451/1993,τ. Α* σσ. 4682 -4689

Το περί αξιολόγησης μαθητών του Γυμνασίου Π.Δ. (1994, Δεκέμβριος 22). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 409/1994,τ.Β,*σσ.4040-4042.

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9Μαΐου 2010

Εθνικός φάκελος Ευρυδίκη «Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη 2009/10 από τον σελ 20/59»

Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας Σελ.390.

Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη σελ.28/59 κεφ.4.13.

Δενδρινού,Β.Καραβά,Ε.(2013).*ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας 183-184

http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/katanoisi_proforikoy_logoy_2.pdf

"CLIL Learning Community": Μια διαχρονική παρέμβαση ανάπτυξης θεματο-κεντρικού παιδαγωγικού υλικού στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κοινότητας

Θεολόγου Ευαγγελία
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαδόπουλος Ισαάκ
Υπ. Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
isaakpapad@itl.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας θεματοκεντρικής παρέμβασης η οποία βασίστηκε στις αρχές της προσέγγισης των κοινοτήτων μάθησης. Το πρόγραμμα αυτό αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε από τους μαθητές της Στ' Τάξης δημοτικών σχολείων του Δήμου Κιλελέρ, οι οποίοι συνεργάστηκαν για τη δημιουργία εκπαιδευτικού & διδακτικού υλικού στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα για τους μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου. Η πιλοτική εφαρμογή έγινε σε 300 μαθητές των ελληνικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος ήταν η πολυμορφία της γλωσσικής εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων, ο κοινός στόχος της συνεχούς προώθησης των συλλογικών γνώσεων και των γλωσσικών δεξιοτήτων, με έμφαση στην «γνώση για τη γλώσσα» και στους μηχανισμούς για την ανταλλαγή πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' τάξης ανέπτυξαν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών επιτραπέζια, ψηφιακά και κινητικά παιχνίδια, εικαστικές κατασκευές και οπτικοακουστικό υλικό στην Αγγλική γλώσσα το οποίο χρησιμοποιήθηκε μετέπειτα από τους μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού στο πλαίσιο ενός προγράμματος ολοκληρωμένης εκμάθησης γλώσσας και περιεχομένου (CLIL) με γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική και γνωστικό αντικείμενο τον ελληνικό πολιτισμό. Για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές τα εξής ερευνητικά εργαλεία α) pre- & post- test προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των μαθητών καθώς επίσης και η ιστορική τους γνώσης πριν και μετά την παρέμβαση και β) ημερολόγιο του εκπαιδευτικού καθόλη τη διάρκεια της διαχρονικής αυτής παρέμβασης. Με την ολοκλήρωση αυτού του δίχρονου προγράμματος (2013 - 2014), οι μαθητές ανέπτυξαν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητές τους στην Αγγλική ως Ξένη γλώσσα καθώς επίσης και μεταγνωστικές & μεταγλωσσικές δεξιότητες, μέσω της προώθησης περιεχομένου και των γλωσσικών γνώσεων. Τέλος, μέσα από την καταγραφή και τήρηση των ημερολογίων οι μαθητές ήταν σε θέση σε θέση να κατευθύνουν τη δική τους πορεία μάθησης, να είναι φιλικά διακείμενοι προς τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους ενώ ανέπτυξαν πολλαπλούς τύπους μεθοδολογίας αντιμετώπισης προβλημάτων.

Λέξεις Κλειδιά: μαθησιακή κοινότητα, CLIL, γλωσσική ανάπτυξη, πολιτισμική αφύπνιση

Εισαγωγή

Ο όρος «κοινότητα μάθησης ή μαθησιακή κοινότητα» έχει ήδη οριστεί με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με το Λεξικό της Οξφόρδης (2014) "κοινότητα είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται την ίδια θρησκεία, τη φυλή, την εργασία, κλπ" ή "η αίσθηση της κοινής χρήσης πραγμάτων και που ανήκουν σε μια ομάδα στον τόπο όπου ζουν". Σύμφωνα με τους Fulton και Riel (1999) μια κοινότητα μάθησης αποτελεί μια ομάδα ατόμων που ενδιαφέρονται για ένα κοινό θέμα ή περιοχή και οι οποίοι προβαίνουν σε συναλλαγές και μετασχηματισμούς που σχετίζονται με τη γνώση.

Χρόνια αργότερα οι Kilpatrick, Barrett & Jones (2003) όρισαν ως μαθησιακή κοινότητα μια ομάδα ανθρώπων που διευκολύνουν όχι μόνο την ανταλλαγή γνώσεων, αλλά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν νέα γνώση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος της κοινότητας στο σύνολό της ή / και των μεμονωμένων μελών της. Επίσης, κατά τους Goodyear, P. (2006) και De Laat, M., and Lally, V. (2003), η μαθησιακή κοινότητα είναι μια ομάδα ανθρώπων με κοινούς στόχους οι οποίοι συναντιούνται ημιτακτικά για τη διεκπεραίωση κάποιων συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ενώ αναφέρει πως οι μαθησιακές κοινότητες αποτελούν ενδεχομένως ένα αναβαθμισμένο είδος παιδαγωγικού σχεδιασμού. Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι μια κοινότητα μάθησης στο σχολείο είναι μια ομάδα μαθητών με κοινό στόχο την ενίσχυση και τη διάδοση της γνώσης, είναι πρόθυμη να υποστηρίξει την κοινότητα και τα μη μέλη ενώ τα μέλη εκτιμώνται για τις γνώσεις τους και την συνεισφορά τους στην εγκαθίδρυση ενός περιβάλλοντος μάθησης" (Παπαδόπουλος, 2014).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας

Οι μαθησιακές κοινότητες λαμβάνουν ιδιαίτερη προσοχή, λόγω του γεγονότος ότι η ιδέα μιας «Κοινότητας Μάθησης" έχει προταθεί ως μια εναλλακτική προσέγγιση στην παραδοσιακή διδασκαλία (Wilson & Ryder, 1996). Αυτή η προσέγγιση "επικρίνει" τις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή (Roth, 1998, σε Pringle, 2002), αντιλαμβανόμενη την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου ως διαμεσολαβητή και συνάδελφο για την απόκτηση της γνώσης. Ο πρόδρομος αυτής της προσέγγισης χρονολογείται στη δεκαετία του 1920, όταν ο φιλόσοφος και θεωρητικός της εκπαίδευσης Alexander Meiklejohn εισήγαγε ένα πειραματικό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin (Smith, 2001), ενώ στην ιδέα δόθηκε έμφαση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και του 1980 με στόχο να προσδοθεί στην εκπαίδευση ένας ανθρωπιστικός χαρακτήρας και να βοηθηθεί η ανάπτυξη των μαθητών.

Κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος το οποίο αξιοποιεί τις μαθησιακές κοινότητες, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη σημαντικοί παράγοντες. Οι τάξεις έχουν πάψει να λειτουργούν βοηθητικά για να λειτουργούν βοηθητικά στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών και του κόσμου αντίστοιχα, αλλά οι κοινότητες μάθησης διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τις περισσότερες τάξεις, σύμφωνα με τα ευρήματα της Bielaczyc & Collins (2009) στα παρακάτω στοιχεία:

Οι στόχοι της κοινότητας: Ο απώτερος στόχος στις κοινότητες μάθησης είναι να δημιουργηθεί μια κουλτούρα μάθησης στην οποία τόσο τα μέλη της ατομικά όσο και η κοινότητα στο σύνολό της συμμετέχουν σε μια διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων και εκμάθησης του τρόπου απόκτησης της γνώσης προκειμένου να ενισχυθεί η συλλογική γνώση μέσα από την ενίσχυση της ατομικής γνώσης του κάθε μέλους. Στις κοινότητες μάθησης, έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ποικιλομορφία της εξειδίκευσης του κάθε μέλους και στις δεξιότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Άλλωστε, παράγοντας κλειδί της μαθησιακής κοινότητας είναι η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα μέλη και η προθυμία για συνεργασία προς επίτευξη των προαναφερθέντων.

Οι μαθησιακές δραστηριότητες: Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν σε ένα πρόγραμμα μαθησιακών κοινοτήτων θα πρέπει να εξεταστούν

προσεκτικά. Διερευνητικές δραστηριότητες (ατομικές/ομαδικές), συζήτηση στην τάξη, αλληλοδιδασκαλία και συνεργασίες για ομαδικές παρουσιάσεις είναι μερικές από τις δραστηριότητες που δρουν ευεργετικά στις μαθησιακές κοινότητες. Παρά το γεγονός ότι μελέτες έχουν δείξει ότι αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τις πιο παραδοσιακές μεθόδους μάθησης, στις μαθησιακές κοινότητες αυτές οι δραστηριότητες λειτουργούν ως ένα σύστημα δραστηριοτήτων που επηρεάζουν αμοιβαία τους μαθητές και εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Brown & Campione, 1996). Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι δραστηριότητες αυτές παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να μοιράζονται τις γνώσεις και δεξιότητες, για να καταστεί η διαδικασία της μάθησης εμφανής και υπολογίσιμη και φυσικά με στόχο το χτίσιμο των γνώσεων με συνεργαστικό τρόπο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις εξουσίας: Ο ρόλος του δασκάλου έχει αλλάξει με την πάροδο των ετών και έχει καταστεί κοινό να ενεργεί ως διοργανωτής και συντονιστής των δραστηριοτήτων των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2014). Στις μαθησιακές κοινότητες, ο δάσκαλος γίνεται ο διαμεσολαβητής και συντονιστής των μαθητών, δημιουργεί ευκαιρίες για τους μαθητές και τους εισάγει σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης το οποίο τους βοηθά να ξεπεράσουν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας εξοβελίζοντας το ανταγωνιστικό πνεύμα (Papadopoulos et al., 2012, Γρίβα & Σέμογλου, 2013, Παπαδόπουλος 2015).

Ο ρόλος των μαθητών: Σε μια κοινότητα μάθησης, δεν υπάρχουν κεντρικοί και περιφερειακοί ρόλοι μεταξύ των μελών (Bielaczyc & Collins, 2009). Ωστόσο, αυτοί οι ρόλοι αλλάζουν συνεχώς, δεδομένου ότι σε μια κοινότητα μάθησης λαμβάνουν χώρα πολλές διεργασίες και οι δεξιότητες και η συμβολή διαφορετικών μαθητών εκτιμώνται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Παπαδόπουλος συν άλλοι, 2014). Η προσοχή πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη τεχνογνωσίας των μαθητών και στην στόχευση γύρω από κοινούς στόχους. Έτσι, στις κοινότητες μάθησης, υπάρχει το αίσθημα του «ποιοι είμαστε» μεταξύ των μελών με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η έννοια της «ταυτότητας της κοινότητας" και η ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης και των κοινών στόχων.

Πηγές Μάθησης: Στις κοινότητες μάθησης, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους πόρους/πηγές μάθησης από τον κόσμο έξω από την τάξη, ενώ το σημαντικό στοιχείο είναι ότι τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και η συλλογική γνώση και οι δεξιότητες της κοινότητας μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακές πηγές. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητούν ανθρώπους-πηγές οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν σημαντική βοήθεια στην επίτευξη των στόχων της κοινότητας. Για παράδειγμα, μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, άνθρωποι από την κοινωνία οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν όχι μόνο στη μάθηση των μαθητών, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bielaczyc & Collins, 2009) ενώ οι μαθητές μπορούν να αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο οι οποίες είναι πιθανόν να μετασχηματίζουν ένα μεγάλο μέρος της μάθησης τους (Baird & Fisher 2006, CSN 2009, Ito et al 2010, Kist 2010).

Ο λόγος που παράγεται: Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές-μέλη της κοινότητας μάθησης μια και οι μαθητές οδηγούνται σε θέματα συζητήσεων τα οποία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την επέκταση της γνώσης σε μια κοινότητα μάθησης. Οι μαθητές που ασχολούνται με δραστηριότητες όπως η δημιουργία ασκήσεων, εγείροντας ερωτήματα και προβαίνοντας σε επεξεργασία του κάθε ερεθίσματος σε ένα πολυαισθητηριακό πλαίσιο, χρησιμοποιούν τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο κάνοντας έτσι εμφανές το γεγονός πως οι μαθησιακές κοινότητες εμπνέονται από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1999). Το πολυτροπικό υλικό που χρησιμοποιείται επίσης για να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, οι ψηφιακές παρουσιάσεις και το σχετικό οπτικοακουστικό υλικό μπορεί να δημιουργήσει ένα πλαίσιο όπου θα ενισχυθεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών, θα παράγουν λόγο και θα αποκτήσουν γνώσεις με φυσικό τρόπο (Short et al., 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι απόψεις και οι ιδέες των μελών που εκφράζονται στις συζητήσεις γνωστοποιούνται και στα άλλα μέλη της κοινότητας χάριν της συλλογικής γνώσης (Brown & Campione, 1996).

Γνώση: Στην μαθησιακή κοινότητα, η αξία της γνώσης είναι ζωτικής σημασίας. Στην προσέγγιση αυτή, υπάρχει μία κυκλική ανάπτυξη της γνώσης. Αυτό που οι μαθητές έχουν μάθει, διαμοιράζεται εν συνεχεία στην κοινότητα για να βοηθήσει την ανάπτυξη της συλλογικής γνώσης. Ενώ στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας, υπάρχει ο στόχος να καλύπτεται μια συγκεκριμένη ύλη του προγράμματος σπουδών όλοι οι μαθητές να αποκτούν την ίδια γνώση, στις κοινότητες μάθησης, υπάρχει μεν η κοινή και συλλογική γνώση αλλά αυτή προέρχεται από την ανάπτυξη της προσωπικής ανάπτυξης.

Το προϊόν που παράγεται: Στο παρελθόν, ο Dewy μίλησε για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσα και έξω. Τα μέλη της κοινότητας μάθησης τείνουν να εργάζονται από κοινού για ένα προϊόν που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την κοινότητα (Bielaczyc & Collins, 2009). Έτσι, τα μέλη στοχεύουν στην εργασία και την ανάπτυξη της ατομικής γνώσης και την εμπειρία τους για χάρη της ανάπτυξης της κοινότητας και φυσικά την περαιτέρω κατανόηση και τον επανασχεδιασμό και την ανασυγκρότηση του προϊόντος αυτού για τις επόμενες γενιές. Τέτοιου είδους «καθήκοντα φέρνουν τον κύκλο της έρευνας στο τέλος της, αναγκάζουν τους μαθητές να μοιράζονται τις γνώσεις τους στις διάφορες ομάδες και λειτουργούν ως ευκαιρίες για την έκθεση και τον προβληματισμό» (Brown & Campione, 1996, 303).

Τέλος, οι μαθησιακές κοινότητες έχουν θεωρηθεί ως μια στρατηγική για την επιτυχία των μαθητών (Hanson & Heller, 2009). Καθώς ο κόσμος γίνεται όλο και πιο απαιτητικός, οι μαθητές καλούνται να γίνουν ενεργά μέλη που μπορούν να κατευθύνουν τη μάθησή τους, να λύσουν τα προβλήματα που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους άλλους.

CLIL Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας

Η προσέγγιση CLIL είναι μια πολύ δημοφιλής προσέγγιση τόσο για τη γλώσσα όσο και για το περιεχόμενο της ανάπτυξης της γνώσης στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές διδάσκονται ένα μάθημα του προγράμματος σπουδών μέσω μιας ξένης γλώσσας, γεγονός που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων του περιεχομένου σε σχέση με την εκμάθηση γλωσσών. Η πιο κοινή μορφή συνίσταται στην εφαρμογή των προγραμμάτων CLIL στο σχολείο για τη διδασκαλία σε διαφορετικά σχολικά μαθήματα ή ενότητες μέσω μιας ξένης γλώσσας. Αυτό ωστόσο, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή είναι ότι η διδασκαλία ΟΕΠΓ απαιτεί μια διπλή-εστιασμένη διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει αφενός τη διδασκαλία ενός μαθήματος (π.χ. τη γεωγραφία, την ιστορία, τα θρησκευτικά κλπ) και από την άλλη πλευρά, τη συνολική ανάπτυξη της γλώσσας των μαθητών σε μια ξένη γλώσσα.

Η CLIL είναι ένα μέσο για την προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Η συμμετοχή των μαθητών σε μια τάξη που εφαρμόζεται η προσέγγιση CLIL συνεπάγεται σημαντική αύξηση της έκθεσης των μαθητών στην ξένη γλώσσα, καθώς το περιβάλλον της CLIL τείνει να πολλαπλασιάσει τις ώρες που αφιερώνονται στη γλώσσα-στόχο σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών (Dalton-Puffer & Smit, 2007, Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2014). Επίσης, η εκμάθηση της γλώσσας μέσω του περιεχομένου δίνει μια πραγματική ευκαιρία για τους μαθητές να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους, οφέλη τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά και ως προς την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, αλλά και ως προς τον δυναμικό εξοπλισμό των μαθητών για την επιτυχία τους (Troncale, 2002). Επιπλέον, η CLIL ενσωματώνει τη θεωρία του Krashen (1982) σύμφωνα με την οποία υπάρχει ένα σημαντικό επίτευγμα για την απόκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας, όταν ο μαθητής λαμβάνει κατανοητό εισαγόμενο, σε αντίθεση με την πίεση στην απομνημόνευση του λεξιλογίου και τη συσσώρευση των γραμματικών και λεξιλογικών κανόνων.

Μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων CLIL, ο μαθητής καλείται να ασχοληθεί με τις πληροφορίες ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι, οι μαθητές που συμμετέχουν σε μαθήματα CLIL τείνουν να εμφανίζουν σημαντική βελτίωση στην απόκτηση του γνωστικού

περιεχομένου ενός συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος (Grabe & Stoller, 1997, Stoller, 2004, Serra, 2007).

Η προσέγγιση CLIL αναφέρεται σε όλες τις γλώσσες, αλλά στην πραγματικότητα, οι περισσότερες εφαρμογές (π.χ. Φινλανδία, Αυστρία, Ισπανία) εστιάζουν στην αγγλική γλώσσα η οποία είναι αναμφισβήτητα η lingua franca. Τέλος, οι μελέτες (Παπαδόπουλος & Γρίβα το 2014, Γρίβα et al, 2014a, Παύλου & Γεωργίου, 2010) έχουν δείξει ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων CLIL στους μαθητές βρίθει πλεονεκτημάτων που συνδέονται με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενώ δείχνει τη μεγάλη ανάγκη της ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών στην εκπαίδευση με την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων.

Προτεινόμενο Πρότζεκτ

Σκοπός και Στόχοι του προγράμματος

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα και τα πιθανά πλεονεκτήματα που θα απέφερε στους μαθητές η ανάπτυξη υλικού και η υλοποίηση ενός θεματικού προγράμματος με βάση τις αρχές των μαθησιακών κοινοτήτων στην αγγλική γλώσσα για να διδαχθεί μέρος ενός σχολικού κεφαλαίου σε μαθητές της Δ 'τάξης .

Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί είναι:

α) Η συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη υλικού για ένα πρόγραμμα με θέμα τον «ελληνικό πολιτισμό» και γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

β) Η συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη υλικού για ένα πρόγραμμα με θέμα τον «ελληνικό πολιτισμό» και γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης των μαθητών;

Σχεδιασμός και Εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

Η πειραματική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μαθητές του ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων, με στόχο την ανάπτυξη της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και την επίτευξη δημιουργίας ενός πλαισίου μιας μαθησιακής κοινότητας για ένα θεματοκεντρικό πρόγραμμα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε ως εξωσχολική δραστηριότητα των μαθητών στην οποία μαθητές από τα δημοτικά σχολεία της Λάρισας συμμετείχαν με την άδεια των γονέων τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' τάξης διαφόρων δημοτικών σχολείων του Ν. Λάρισας ανέλαβαν τη δημιουργία παιδαγωγικού υλικού στην Αγγλική γλώσσα προκειμένου να χρησιμοποιηθεί από μαθητές Δ' τάξης δημοτικού που θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα CLIL με γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική και γνωστικό αντικείμενο τον Ελληνικό Πολιτισμό.

Στην πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός ενημέρωσε τους μαθητές της ΣΤ ' τάξης σχετικά με την διδακτέα ύλη του συγκεκριμένου κεφαλαίου που επρόκειτο να διδαχθεί στους μαθητές της Δ' τάξης. Συζήτησαν σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας μεταξύ τους και εκφράστηκαν διάφορες απόψεις και ιδέες σχετικά με το πιθανό υλικό που θα μπορούσε να παραχθεί και να χρησιμοποιηθεί στην Αγγλική γλώσσα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην γλώσσα του κεφαλαίου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διένειμε ένα εγχειρίδιο της διδακτέας ύλης των Αγγλικών της Δ' τάξης προκειμένου οι μαθητές της Στ' δημοτικού που επρόκειτο να αναπτύξουν το

παιδαγωγικό υλικό, να γνώριζαν το γλωσσικό επίπεδο της τάξης. Αυτή η φάση ολοκληρώθηκε μέσα σε 5 συνεδρίες διάρκειας 50 λεπτών η κάθε μία.

Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές εργάζονταν προς την ανάπτυξη του υλικού για τους μαθητές της Δ' τάξης. Πιο συγκεκριμένα, άρχισαν να αναπτύσσουν υλικό, συζητούσαν και εξέφραζαν απόψεις με τους συμμαθητές τους και δούλεψαν δημιουργικά. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες ως κίνητρα για τα μαθήματα ενώ οι μαθητές δημιούργησαν επίσης ψηφιακά παιχνίδια χρησιμοποιώντας το λογισμικό HotPotatoes όπως ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Οι μαθητές επίσης, δημιούργησαν κατασκευές που αφορούσαν θέματα όπως η "Παραδοσιακά φορέματα", "Παλιά αντικείμενα", "Κεντήματα", "Τα παλιά μηχανήματα του σπιτιού" κλπ. Κατέγραψαν παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς και τραγούδια στην Αγγλική γλώσσα και δημιούργησαν Power Point με διαφάνειες για κάθε υποενότητα του κεφαλαίου. Το υλικό παράχθηκε με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές της Δ' ταξης δημοτικού σχολείου να αναπτύξουν τις γνώσεις τους τόσο ως προς το περιεχόμενο «ελληνικό πολιτισμό» όσο και ως προς την ξένη γλώσσα (αγγλικά). Καθ 'όλη αυτή τη φάση, οι μαθητές συζήτησαν σχετικά με το υλικό που παρήγαγαν, στην Αγγλική γλώσσα μέσα στο πλαίσιο της τάξης προκειμένου να αναστοχαστούν πάνω στο υλικό αλλά και να εκφραστούν στην Αγγλική γλώσσα. Τέλος, η διάρκεια των συνεδριών δημιουργίας υλικού ήταν 60 'λεπτά η κάθε μία

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές της Στ' δημοτικού παραδίδοντας το υλικό στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές της Δ' δημοτικού προσπάθησαν να υποστηρίξουν τους μαθητές της Δ' δημοτικού σε κάθε δυσκολία που ανέκυπτε ενώ ο εκπαιδευτικός κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιο του προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του υλικού, οι στάσεις των μαθητών της Δ' δημοτικού απέναντι στο υλικό καθώς επίσης και η τάση παροχής βοήθειας προς τους μαθητές της Δ' δημοτικού από τους μαθητές της Στ' δημοτικού.

Οι επιμέρους ενότητες του κεφαλαίου «ελληνικός πολιτισμός» ήταν:

1. Πολιτισμός: ένας χάρτης λέξεων
Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε διερευνητικές δραστηριότητες και να ανακαλύψουν τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πολιτισμό και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του κάθε στοιχείου.

2. Ο ελληνικός πολιτισμός εν συντομία
Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές εισήχθησαν στον ελληνικό πολιτισμό μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους και τις δραστηριότητες παιχνιδιού που ανέπτυξαν οι μαθητές της Στ' δημοτικού και συμμετείχαν οι μαθητές της Δ' τάξης κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

3. Ο πολιτισμός μας (μύθοι, θρύλοι, ήθη και έθιμα, τραγούδι και χοροί της χώρας μας, λαϊκή τέχνη)
Κάθε στοιχείο ενός πολιτισμού ανακαλύφθηκε από τους μαθητές. Είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν μύθους και θρύλους της Ελλάδας, όπως το «Γεφύρι της Άρτας», τα έθιμα και τις παραδόσεις, όπως η «Γουρουνοχαρά», ηχογράφησαν τραγούδια όπως το «Κοντούλα Λεμονιά» και χόρεψαν παραδοσιακούς χορούς της Ελλάδας, όπως "συρτάκι", ενώ η επαφή τους με τη λαϊκή τέχνη ήταν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του προγράμματος.

4. Μια συζήτηση με τον πολιτισμό: Το μουσείο, ένα σπίτι για τον πολιτισμό
Το μουσείο ως ένα σπίτι για τον πολιτισμό ήταν ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος, διότι οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τη σημασία ενός μουσείου,

τα διάφορα είδη των μουσείων στην Ελλάδα, ενώ η συνεχής επαφή τους με τα πολιτιστικά εκθέματα τους έδωσε την ευκαιρία να ενδυναμώσουν τη γνώση τους για τον ελληνικό πολιτισμό.

5. Θρησκευτικά μνημεία της χώρας μας
Τα θρησκευτικά μνημεία ήταν ένα άλλο σημαντικό κομμάτι του προγράμματός μας, όπου οι μαθητές ανέλυσαν και ασχολήθηκαν με τα μνημεία της θρησκείας και τη σημασία τους. Συμμετείχαν σε δημιουργικές δραστηριότητες και δόθηκε έμφαση στο να καταστούν ικανοί να συνδέσουν την ελληνική ιστορία με τα θρησκευτικά μνημεία.

6. Από Πολιτισμό σε πολιτισμό (κτίρια, αγάλματα, χοροί, πύργοι, μουσική και μουσικά όργανα, εθνικές γλώσσες, αθλητισμός)
Η τελευταία ενότητα του προγράμματος ήταν αφιερωμένη στις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς. Μέσα από το υλικό το οποίο παρήγαγαν οι μαθητές της Στ' τάξης, οι μικρότεροι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με διάφορα πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία διάφορων χωρών, να τα συγκρίνουν και να εκφραστούν γλωσσικά στην Αγγλική γλώσσα.

Ειδικοί στόχοι του έργου

<u>Γλωσσικοί στόχοι</u>
Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς επίσης και τις παραγωγικές (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) στην αγγλική γλώσσα ως ξένη γλώσσα, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας σε αυθεντικές καταστάσεις.

<u>Γνωστικοί στόχοι</u>
Οι μαθητές
α) να ενδυναμώσουν την γνώση τους ως προς τον ελληνικό πολιτισμό και τα μέρη από τα οποία συνίσταται μέσω της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο ενός ολιστικού προγράμματος εκμάθησης γλώσσας και περιεχομένου.

<u>Συναισθηματικοί- κοινωνικοί στόχοι</u>
Οι μαθητές: α) να κατευθύνουν τη δική τους πορεία μάθησης της γλώσσας, β) να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους , γ) να αναπτύξουν τρόπους αντιμετώπισης των πολύπλοκων θεμάτων και προβλημάτων που απαιτούν διαφορετικά είδη εξειδίκευσης, δ) να συμμερίζονται το στόχο της συνεχούς προώθησης της συλλογικής γνώσης, ε) να δώσουν έμφαση στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και να μοιράζονται την νεοαποκτηθείσα γνώση, στ) να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να επιτύχουν τους στόχους τους, ζ) να αναπτύσσουν την περιέργεια τους.

Συμμετέχοντες
Οι συμμετέχοντες αυτής της παρέμβασης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι μαθητές της Στ 'τάξης και οι μαθητές της Δ' τάξης και επιλέχθηκαν τυχαία. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από τους μαθητές που ανέπτυξαν το εκπαιδευτικό υλικό και βοήθησαν τον εκπαιδευτικό της Δ' δημοτικού να διδάσκει το συγκεκριμένο κεφάλαιο στους μαθητές της Δ τάξης βοηθώντας τους μικρότερους μαθητές κατά την διδακτική ώρα κάθε φορά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατανόησης λόγου ή παραγωγής λόγου με βάση το υλικό. Οι μαθητές της Δ' τάξης ήταν οι μαθητές στους οποίους προσφέρθηκε το υλικό που παρήχθη. Και οι δύο ομάδες αποτελούνταν από 300 μαθητές και ήταν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα δημοτικά σχολεία του Ν. Λάρισας. Οι μαθητές συγκεντρώνονταν στον Πολιτιστικό Οργανισμό του Ομορφοχωρίου Λάρισας ενώ αξίζει να τονιστεί πως οι

μαθητές ήταν γνώστες της Αγγλικής γλώσσας. Οι μαθητές της Στ' τάξης ανήκαν στο Β1 επίπεδο γλωσσικής επάρκειας ενώ οι μαθητές Δ' δημοτικού στο επίπεδο Α1 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαικό Πλαίσιο Αναφοράς.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της σκοπιμότητας του έργου

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία βασίστηκε στις αρχές του πλαισίου της κοινότητας μάθησης και το οποίο πρόγραμμα επικεντρώθηκε στους μαθητές, χρησιμοποιήθηκαν δύο μεθοδολογικά εργαλεία, ένας προκαταρκτικός έλεγχος (pre – test) για μαθητές της Στ' τάξης και της Δ' τάξης του Δημοτικού και ένας έλεγχος μετά την παρέμβαση (post – test). Ημερολόγιο διατηρούσε και ο εκπαιδευτικός / ερευνητής αλλά και οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι στόχοι που εκ των προτέρων είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν.

Όσον αφορά στο pre – test και στο post – test (πριν και μετά την παρέμβαση), αποτελούνταν από ερωτήσεις και δραστηριότητες που αξιολογούσαν τόσο το επίπεδο επάρκειας στην αγγλική γλώσσα των μαθητών όσο και τους γνωστικούς στόχους που κατακτήθηκαν αναφορικά με το περιεχόμενο (γνώση του περιεχομένου). Ως θεματικό πρόγραμμα με γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική και γνωστικό αντικείμενο την ιστορία, η εκπαιδευτική πιλοτική παρέμβαση είχε διπλό στόχο. Πράγματι, στο pre- test και στο post-test, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τη σωστή απάντηση σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σταυρόλεξα και αντιστοιχίσεις, στα οποία συνδυαζόταν η γλώσσα και το περιεχομένο της ιστορίας.

Όσο για το ημερολόγιο, αυτό αποσκοπούσε να καταγράψει τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν στο τέλος κάθε παρέμβασης, ενώ η δομή βασίστηκε σε ερωτήσεις καθοδήγησης όπως αυτές των Richards & Lockhart (Richards, J. & Lockhart, C., 1994: 16 -17).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις αφορούσαν τρεις θεματικές:
α) ερωτήσεις για τη διδασκαλία
1. Ποιους στόχους έθεσα; Σε ποιο βαθμό αυτοί επετεύχθησαν; 2. Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποίησα; Πόσο αποτελεσματικά ήταν τα μέσα διδασκαλίας; 3. Ποιες μορφές εργασίας και επικοινωνίας εφαρμόστηκαν;

β) σε θέματα σχετικά με τη στάση και τη συμμετοχή των μαθητών
1. Ποια ήταν η στάση των μαθητών στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της κάθε δραστηριότητας; Πώς μπορώ να αντιδράσω;

γ) ερωτήματα σχετικά με την γενική εκτίμηση της διδασκαλίας
1) Τι πήγε καλά και τι όχι; Γιατί; 2) Τι θα μπορούσα να αλλάξω; Γιατί;

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων τόσο στο pre - test όσο και στο post - test έγινε με τη στατιστική μέθοδο SPSS for Windows.

Προφίλ του δείγματος

Αυτή η πειραματική παρέμβαση περιλάμβανε δείγμα 300 μαθητών της Στ’ και της Δ’ τάξης Δημοτικών σχολείων της Λάρισας. Ο πίνακας 1.1 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών ανά φύλο. Ουσιαστικά, οι μαθητές της Στ 'τάξης αποτελούνταν από 12 κορίτσια και 8 αγόρια, ενώ η Δ' τάξη αποτελούνταν από 10 κορίτσια και 10 αγόρια.

Πίνακας 1.1: Κατανομή των μαθητών της Στ’ τάξης του Δημοτικού ανά φύλο.

Φύλο	**N**	**Ποσοστό**
Αγόρια	130	43%
Κορίτσια	170	57%
Σύνολο	300	100%

Πίνακας 1.2: Κατανομή των μαθητών της Δ’ τάξης του Δημοτικού ανά φύλο.

Φύλο	**N**	**Ποσοστό**
Αγόρια	145	48%
Κορίτσια	155	52%
Σύνολο	300	100%

Αποτελέσματα του pre – test και post – test

Κατά τη διάρκεια του προ-ελέγχου και του μετ-ελέγχου, δόθηκε στους μαθητές ένα τεστ με δραστηριότητες γλώσσας και περιεχομένου, έτσι ώστε οι μαθητές να αξιολογηθούν τόσο ως προς τη γλώσσα όσο και ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τις σωστές απαντήσεις για κάθε μαθητή για την Στ' και τη Δ' τάξη, τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δοκιμασία ελέγχου για την κάθε τάξη ήταν διαφορετική λόγω του διαφορετικού επιπέδου των μαθητών της Στ’ και της Δ’ τάξης. Τόσο οι μαθητές της Στ' τάξης όσο και οι μαθητές της Δ' τάξης παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στον μετέλεγχο, γεγονός που καταδεικνύεται από τις απαντήσεις τους.

Ο ακόλουθος πίνακας 2.1 παρουσιάζει τη μέση βαθμολογία και την τυπική απόκλιση των σωστών απαντήσεων των μαθητών της Στ’ τάξης στον πριν- και μετά την παρέμβαση-έλεγχο. Διαπιστώθηκε βελτίωση στις σωστές απαντήσεις τους, καθώς ο Μέσος Όρος της βαθμολογίας τους πριν την παρέμβαση ήταν 21,95 ενώ μετά την παρέμβαση αυξήθηκε σε 45.

Πίνακας 2.1: Ο Μέσος Όρος των βαθμολογιών και η Τυπική Απόκλιση για τους μαθητές της Στ’ Δημοτικού

	Μέσος Όρος Βαθμολογιών	**Τυπική Απόκλιση**
Πριν την παρέμβαση	21,95	5,72
Μετά την παρέμβαση	45	6,68

Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών της Δ' τάξης παρουσιάζονται στον παρακάνω πίνακα (Πίνακας 2.2), ο οποίος συγκεκριμένα παρουσιάζει το Μέσο Όρο των βαθμολογιών και την τυπική απόκλιση των μαθητών της Δ’ τάξης. Όπως είναι επίσης ξεκάθαρο, οι μαθητές

σημείωσαν καλύτερη επίδοση στον μετά την παρέμβαση έλεγχο (Μέση Βαθμολογία: 35,55), συγκριτικά με τον αρχικό έλεγχο (Μέση Βαθμολογία: 19,25).

Πίνακας 2.2: Ο Μέσος Όρος των βαθμολογιών και η Τυπική Απόκλιση για τους μαθητές της Δ' Δημοτικού

	Μέσος Όρος Βαθμολογιών	**Τυπική Απόκλιση**
Πριν την παρέμβαση	19,25	5,990123
Μετά την παρέμβαση	35,55	6,924214

Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο του δασκάλου/ ερευνητή

Η ανάλυση των σημειώσεων του ημερολογίου που κατέγραψε ο ερευνητής/ δάσκαλος κατέδειξε ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχής. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική μάθηση αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους οδήγησε σε ενεργητικές διαδικασίες μάθησης κάτι το οποίο γίνεται εμφανές μέσα από αποσπάσματα του ημερολογίου «*οι μαθητές ήταν θετικοί προς την ανάπτυξη των υλικών. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να δημιουργήσουν ψηφιακά παιχνίδια μέσω του προγράμματος HotPotatoes, ενώ κάποιοι άλλοι ήταν υπεύθυνοι για τα γραφικά (Ψηφιοποίηση) που κέντρισαν το οπτικό κίνητρο των μαθητών*». Οι μαθητές που σχεδίασαν το εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές της Δ' τάξης διακατέχονταν από χαρά, κίνητρα και κυρίως έκαναν χρήση της γλώσσας - στόχου σε όλες τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές ανέπτυξαν διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο για την πολυαισθητηριακή μάθηση των μαθητών. Επίσης, σχετικά με αυτό σημειώθηκε ότι: «*η συνεχής επικοινωνία των μαθητών στα Αγγλικά ήταν μια έκπληξη για μένα σήμερα. Δεν περίμενα οι μαθητές να αρχίσουν να επικοινωνούν στα Αγγλικά τόσο σύντομα, αλλά έγραψαν στα Αγγλικά και συζήτησαν στη γλώσσα – στόχο*» και κατέστη σαφές ότι η συμμετοχή των μαθητών και η ενεργητική τους στάση, τους οδήγησε να αναπτύσσουν συνεχώς τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες στα Αγγλικά, καθώς και την κριτική τους σκέψη ως πολύτιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής κοινότητας για χάρη της βελτίωσης των γνώσεων. Όσο για τους μαθητές της Δ' τάξης, είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με τα υλικά και τις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί από τους μεγαλύτερους μαθητές, αυτούς της Στ' τάξης. Εντρύφησαν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η μάθηση ήταν προφανής, ενώ οι σημειώσεις του ημερολογίου έδειξαν ότι τα υλικά βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν το γνωστικό περιεχόμενο: «*οι μαθητές φάνηκε να κατανοούν ορισμένες έννοιες του παρόντος μαθήματος μέσα από το υλικό των συμμαθητών τους. Ήταν πολύ θετικοί και πρόθυμοι να μάθουν, ενώ έδειξαν την προτίμησή τους στα ψηφιακά παιχνίδια και τα βίντεο*».

Ημερολόγιο των μαθητών

Μέσα από την ανάλυση του ημερολογίου των μαθητών διαφάνηκε πως οι μαθητές της Στ' τάξης όσο και οι μαθητές της Δ' τάξης έδειξαν μεγάλη αρέσκεια σε αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της κοινότητας μάθησης. Οι μαθητές ενασχολήθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τα υλικά και τα μαθήματά τους: «*ήταν πολύ ενδιαφέρον να καταπιαστούμε και προβληματιστούμε σχετικά με το υλικό που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε. Ήταν μια μοναδική εμπειρία, γιατί ήμασταν σαν δάσκαλοι και συνειδητοποιήσαμε πόσο δύσκολο αυτό είναι και πόσο προσεκτικοί θα πρέπει να είμαστε*». Μέσα από την ανάλυση του ημερολογίου, έγινε φανερό ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική σκέψη τους και τα ταλέντα τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Τα υλικά που παράχθηκαν από τους μαθητές της Στ' τάξης ήταν σχεδιασμένα στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών της Δ' τάξης. Μέσα από τις σημειώσεις τους, φάνηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν τις μεταγνωστικές τους

ικανότητες και κατάφεραν να κατευθύνουν τη μάθησή τους σε ένα πλαίσιο κοινότητας μάθησης «*από την παραγωγή του υλικού αυτού για τους συμμαθητές μας, σκεφτόμουν όλη την ώρα για την ορθότητά του. Έγραφα στα Αγγλικά και στη συνέχεια επέστρεφα και έλεγχα αν αυτό που είχα διαβάσει ήταν σωστό και χρήσιμο για τους συμμαθητές μου και για τους άλλους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, συνειδητοποίησα πώς μπορούμε να μάθουμε κάτι διότι σκεφτόμουν πώς οι άλλοι μαθητές θα μπορούσαν να μάθουν και να επωφεληθούν από το υλικό*». Οι διαφορετικές ικανότητές τους, οι οποίες συνεχώς έβγαιναν στην επιφάνεια, τους ενθάρρυναν να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν και να προσφέρουν σε ολόκληρο το σχολείο όφελος από αυτή τη διαδικασία.

Συμπέρασμα

Είναι γεγονός πως η παρέμβαση κατά την οποία οι μαθητές δρουν σε μια κοινότητα μάθησης όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν άκρως επιτυχημένη, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κατανόησης του περιεχομένου της γνώσης. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον χάρη στον καινοτόμο τρόπο εργασίας και μάθησης που τους παρακίνησε προς τη γλωσσική ανάπτυξη τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Τα θέματα που εξετάστηκαν από τους συμμετέχοντες σχετίζονταν με τις Περιβαλλοντικές Σπουδές και συγκεκριμένα το θέμα αφορούσε τον «Ελληνικό Πολιτισμό», που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν σε ομάδες, να αλληλεπιδράσουν, να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και να υιοθετήσουν δημοκρατικούς τρόπους που σχετίζονται με τα δικαιώματά τους στην τάξη και να κατανόησαν τη σημασία της αλληλεπίδρασης αναφορικά με τη μάθηση από εκείνους που μαθαίνουν και που συνεργάζονται μαζί τους (Krechevsky & Stork, 2000).

Η χρήση των πολυμέσων σε κάθε συνάντηση, καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες ήταν μια νέα εμπειρία για αυτούς στην τάξη, ενώ μάθαιναν Αγγλικά. Πραγματώθηκαν δραστηριότητες γλωσσικής διαμεσολάβησης, μέσω της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων τους, ενώ κατάφεραν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την αυτονομία τους και την ικανότητά τους για τη διά βίου μάθηση. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πολυαισθητηριακή μάθηση πέτυχε το στόχο της (Favorini et al., 2011, 2012). Στην πραγματικότητα, οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιχνίδια που αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις (πολυαισθητηριακές δραστηριότητες) ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και την παροχή ευκαιριών για την ολιστική γλωσσική ανάπτυξη (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, Tomlinson & Masuhara, 2009, Papadopoulos et al, 2012).

Οι κοινότητες μάθησης αποδείχθηκαν ιδιαιτέρως ευεργετικές αναφορικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων όπως και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που οδηγούν τους μαθητές «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και αντιλαμβάνονται τη συνεχή ανατροφοδότηση που προσφέρουν τα δικά του σχόλια. Είναι αλήθεια ότι η ανατροφοδότηση προωθεί και ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και γενικά προσφέρει θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Papadopoulos & Peiou, 2014). Εκτός από τις θετικές γνωστικές επιδράσεις, οι μαθητές των δύο τάξεων έδειξαν σημαντικότατη ικανοποίηση σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η συνεχής ενθάρρυνση τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους άλλους συμμαθητές, τους βοήθησε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την επιθυμία να μάθουν μια ξένη γλώσσα και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σε ένα θέμα, εκφράζοντας την πολιτισμική τους ευαισθησία.

Πράγματι, μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες εστιασμένες και βασισμένες στο περιεχόμενο, ενισχύθηκε η ιστορική και πολιτισμική τους κατανόηση (Korosidou & Griva, 2014). Έτσι, είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν πολιτισμική συνείδηση με ταυτόχρονη την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Huyen, 2003) μια και οι μαθητές συμμετείχαν σε αυθεντικές δραστηριότητες όπου σπουδαίο ρόλο κατείχε η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Άλλωστε, η σημασία της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μια ξένη γλώσσα έχει καταδειχθεί σε πολλές έρευνες (Hüttner & Rieder - Bünemann, 2010, Maillat, 2010, Mewald, 2007, Moore, 2009).

Κρίνεται λοιπόν, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν διαθεματικά προγράμματα, τα οποία θα βασίζονται στις κοινότητες μάθησης, καθότι όπως απέδειξε και αυτή η έρευνα, αυτός ο τρόπος μάθησης καταδεικνύεται ωφέλιμος για την ολιστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, μειώνει το συγκινησιακό φίλτρο και ωθεί τους μαθητές σε αυθεντική επικοινωνία χωρίς το άγχος και τους φόβους του κολάσιμου λάθους (Krashen, 1987).

Βιβλιογραφία

Bielaczyc, K. & Collins, A. (2009), Learning Communities in classrooms: A reconceptualization of Educational Practice.

Favorini A., Cellamare S., Zucca St., (2011), S*tudiare per insegnare*, Milano, Franco Angeli.

Favorini M., (2012), *Pedagogia speciale e formazione delgi insegnanti*, Milano, Franco Angeli.

Griva, E. & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness and feasibility of an early EFL learning project based on physical activities. *English language teaching,* 5, 9

Griva, E., Chostelidou, D. & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in primary education: challenges and experiences of EFL teachers. *International journal for innovation, education and research,* 2, 8

Huttner, J., Rieder-Bunemann, A. (2007). The effects of CLIL instruction on children's narrative competence. *Views. Vienna English Working Papers*, 16 (3), 20-27

Korosidou, E. & Griva, E. (2014). CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. *Studies in English Language Teaching*, April 2(2), 216-232.

Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In C. Dalton-Puffer. T. Nikula (eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins

Mewald, C. (2007). A Comparison of Oral Language Performance of Learners in CLIL and Mainstream Classes at Lower Secondary Level in Lower Austria. In *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, edited by C. Dalton-Puffer and U. Smit. Frankfurt: Peter Lang, 139

Moore, F.P.(2009). On the Emergence of L2 Oracy in Bilingual Education: A comparative Analysis of CLIL and Mainstream Learner Talk. Sevilla: Universidad de Sevilla. Unpublished PhD thesis.

Papadopoulos Is. et al. (2012). Total Physical Response: An implementation of a project for the language development to first-primary school classes, Hellenic Journal of Physical Education.

Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014). Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.*

Papadopoulos, I. & Peiou, V. (2014). The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task- based learning project, *Aspects Today Journal of English Language Teachers.*

Pringle, R.M. (2002) Developing a community of learners: Potentials and possibilities i web mediated discourse, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 2 (2), Retrieved June 05, 2014.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994), Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: *Cambridge University Press*, 16 -17.

Roth, W-M. (1998) *Designing communities*, Dordrecht: Kluwer Academic

Smith, B. L. (2001). The challenge of learning communities as a growing national movement. AAC.

Wilson, B. & Ryder, M. (1996) Dynamic learning communities: An alternative to designed instructional systems, *Educational Technology Research and Development*, Available at http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.htm

Βιωματικό πολιτιστικό πρόγραμμα και εκμάθηση της ξένης γλώσσας: «Ζωντανεύοντας πίνακες ζωγραφικής στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας»

Δρ. Νίκου Θεοδώρα
Σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας
thenikou@otenet.gr

Δρ. Πανταζή Βασιλική
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας, Διευθύντρια 7ου Γυμνασίου Καλαμάτας
vaspant@yahoo.gr

Περίληψη

Στον 21ο αιώνα της ρομποτικής και γενικότερα της τεχνολογικής εξέλιξης, το σχολείο πρέπει να γίνει περισσότερο ανταγωνιστικό και ελκυστικό ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή και ενίοτε στείρα μαθησιακή διαδικασία, υιοθετώντας καινοτόμες και σύγχρονες πρακτικές που καταργούν τα σύνορα μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων ενώ ταυτόχρονα συνδέουν τη σχολική γνώση με τον κόσμο έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το βιωματικό πολιτιστικό πρόγραμμα που παρουσιάζουμε, εμπνευσμένο από τα αναλυτικά προγράμματα των Ξένων γλωσσών και της εικαστικής τέχνης και βασισμένο στις αρχές της διαθεματικότητας, ωθεί τους μαθητές, μέσα από μια βιωματική προσέγγιση της Ξένης Γλώσσας (στο εξής ΞΓ), σε επαφή με έργα μεγάλων ζωγράφων, αντιπροσώπων διαφόρων ρευμάτων, ενώ ταυτόχρονα τους βοηθά να παράγουν λόγο στη γαλλική γλώσσα.

Συγχρόνως αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού που, με τα κατάλληλα καινοτόμα διδακτικά και παιδαγωγικά εργαλεία, γίνεται συνοδοιπόρος στην κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, ξένες γλώσσες, τέχνη.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, με την συμβολή της τεχνολογίας, οι μαθητές όταν μαθαίνουν μια ΞΓ έρχονται σε επαφή με τα πολυτροπικά κείμενα, όπου μπορούν να συνυπάρχουν ο ήχος, η εικόνα, ο γραπτός λόγος, η κίνηση. Αυτή η συνύπαρξη δείχνει την ποικιλία των καναλιών επικοινωνίας που υπάρχουν στη διάθεση του σημερινού ανθρώπου. Σύμφωνα με την Γ. Μέγα, (2011) «η οπτική γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων (…) Το λεξιλόγιο των εικόνων είναι το χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα, ο χώρος». Στο πλαίσιο του μαθήματος της ΞΓ είναι γνωστό ότι η μεταφορά νοήματος γίνεται συχνά και μέσω της εικόνας, γι αυτό οι συγγραφείς των εγχειριδίων δεν παραλείπουν να ενσωματώνουν εικόνες οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά με τα κείμενα ή αφορούν πολιτισμικά στοιχεία με στόχο να εισάγουν τους μαθητές στον πολιτισμό της χώρας της οποίας μαθαίνουν τη γλώσσα.

Ειδικότερα, η σημασία της ενσωμάτωσης της εικαστικής τέχνης στο μάθημα της ΞΓ άρχισε να αναγνωρίζεται κυρίως όταν άρχισε ο προβληματισμός και η αναζήτηση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τη διαθεματικότητα. Από το ΦΕΚ, τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 304/13-03-2003, σ. 4367-8 διαβάζουμε σχετικά:

«…απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων(…). Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, συσχετίζοντάς τα με ζητήματα της καθημερινής ζωής, ώστε να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία». Ήδη όμως από το 1958 γινόταν αναφορά στα οφέλη της διαθεματικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα: «Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τα σύνορα των μαθημάτων ως αυτοτελών κλάδων διδασκαλίας, ενιαιοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με μια ολόπλευρη εξέταση φαινομένων και προβλημάτων της ζωής και, με τον τρόπο αυτό, διδάσκει το παιδί χωρίς να το αποκόπτει από τη ζωή, αλλά μέσα στη ζωή, μέσα στο περιβάλλον, με τη ζωή και για τη ζωή». (Μαλούκος, 1958).

Επιπλέον κατά την Ε. Καγκά, χάρη στη διαθεματικότητα δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάδειξη της δυναμικής της ομάδας, κατάλληλο πλαίσιο άσκησης της γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και ανάπτυξης της κριτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης τους (Καγκά 2002, Καγκά 2006).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι τα έργα τέχνης αποτελούν ένα πολύτιμο θησαυρό που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εικαστικές τέχνες συνδέονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του οπτικού πολιτισμού στον οποίο μετέχουν. (Π.Ι., 2011). Οι εικαστικές τέχνες αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Σε αντίθεση με τη συμβατική σχολική διαδικασία, η εικαστική εκπαίδευση συμβάλλει στη διεύρυνση της αντίληψης των παιδιών και φυσικά, στην απόκτηση νέων γνώσεων.

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να γίνει διάχυση μιας καλής πρακτικής μέσω της οποίας καταφέραμε το πάντρεμα της τέχνης με τη διδασκαλία της ΞΓ (εφαρμογή της Διαθεματικότητας) και αφυπνίσαμε το ενδιαφέρον των μαθητών τόσο για την ΞΓ όσο και για τις εικαστικές τέχνες.

ΑΠΣ για τις ΞΓ και την Εικαστική Αγωγή

Μια από τις αρχές του Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για τις ΞΓ (CECRL, 2001) είναι η διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας κάθε λαού. Ο μαθητής του σήμερα και αυριανός πολίτης ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος πρέπει να έχει δεξιότητες οι οποίες θα του επιτρέψουν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τον Άλλο ξεπερνώντας προκαταλήψεις και διακρίσεις. Αυτό βέβαια προϋποθέτει να καλλιεργηθεί και να εξελιχθεί ως προσωπικότητα, ως άνθρωπος. Έχει ήδη τονιστεί πολλές φορές ότι το μάθημα της ΞΓ μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες. Το άνοιγμα των οριζόντων σε άλλους κόσμους, σε άλλους πολιτισμούς, σε άλλους τρόπους σκέψης αλλά και ζωής, στη διαφορετικότητα, συμβάλλουν τα μέγιστα στην καλλιέργεια του νέου ανθρώπου.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Γαλλική γλώσσα (Αριθμ. Φ52/82/8096/Γ1) του 2006, ανάμεσα στις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι ασκήσεις προσομοίωσης, η παντομίμα, η δραματοποίηση, δραστηριότητες ζωγραφικής, δραστηριότητες που εστιάζουν στην αφομίωση πληροφοριών σχετικών με το χώρο, τον χρόνο, την ομοιότητα και τη διαφορά. Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ότι αυτές οι δραστηριότητες στοχεύουν από τη μια σε όλους τους μαθησιακούς τύπους (γλωσσικό, μουσικό, κοινωνικό κλπ.) (Gardner, 1993) και από την άλλη δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας κατά ομάδες για να εξασφαλίζεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Από την άλλη, σύμφωνα με το ΑΠΣ για την αισθητική αγωγή, (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003) οι τέχνες έχουν ως υπέρτατο στόχο να ξεδιπλώσουν την ευαισθησία και τη δημιουργικότητα κάθε μαθητή. Από το δημοτικό σχολείο μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές καλούνται μέσα από εικόνες και σύμβολα να εκφράσουν συναισθήματα, εμπειρίες, να αναγνωρίσουν αξίες και ιδέες μέσα στις καλλιτεχνικές δημιουργίες, να κατανοήσουν ότι η τέχνη επηρεάζεται από τα ιστορικά γεγονότα κάθε εποχής, να κατανοήσουν την πολύπτυχη σημασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας και τέλος να αναγνωρίσουν το ρόλο της τέχνης μέσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου αυτοί οι στόχοι εμπλουτίζονται από την κατανόηση και την κριτική ανάλυση ενός έργου τέχνης καθώς και του ρόλου του καλλιτέχνη στην εποχή του.

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές που παρατηρούν έργα τέχνης «αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά) και αυτή η ολιστική ανάπτυξη συμβάλλει σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει.» (Μέγα, 2011). Οι μαθητές γνωρίζουν και εξοικειώνονται με τα πολιτιστικά προϊόντα του δικού τους πολιτισμού αλλά και με αυτά άλλων πολιτισμών, μαθαίνουν να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και το σύστημα αξιών των άλλων και έτσι το άλλο και το διαφορετικό παύει να είναι τόσο ξένο. Σταδιακά, ενδυναμώνουν την παρατηρητική τους ικανότητα ενώ καλλιεργούν την κριτική σκέψη καθώς περνούν από την απλή παρατήρηση και περιγραφή των έργων τέχνης στην ερμηνεία τους. Συγχρόνως, καλλιεργείται η φαντασία τους καθώς καλούνται να «εισχωρήσουν» σε καινούριους κόσμους, νέες κοσμοθεωρίες και αντιλήψεις.

Επίσης, το θέατρο «ως καλλιτεχνική φόρμα, τρόπος εξοικείωσης με μια γνώση, θεραπευτικό και εκτονωτικό μέσο, γνωστικό και εκφραστικό εργαλείο, τρόπος συνύπαρξης και συνεργασίας μέσα και έξω από το σχολείο.» (Φραγκή, 2011) είναι αποδεδειγμένο ότι καλλιεργεί τη φαντασία και την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, εξελίσσει την αισθητική αντίληψη, ενώ ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Στο σχολείο, μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται για ένα κοινό στόχο, βιώνουν την ενσυναίσθηση και μαθαίνουν να προσεγγίζουν καλύτερα οτιδήποτε διαφέρει από τους προσωπικούς τους κώδικες και συστήματα αξιών.

Είναι ευνόητο ότι υπάρχουν συγκλίνουσες στα αναλυτικά προγράμματα που είδαμε παραπάνω και ότι εγκάρσιες δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη σύζευξη των αντικειμένων. Αυτά τα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος για τις ΞΓ αλλά και για την αισθητική αγωγή, μας ώθησαν στην καινοτομία της σύζευξης της ΞΓ με τη ζωγραφική και το θέατρο (δραματοποίηση).

Παρουσίαση του πολιτιστικού προγράμματος

Το πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Ζωντανεύοντας πίνακες ζωγραφικής με τη βοήθεια της γαλλικής γλώσσας» πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-14.

Γενικοί στόχοι

- Την παροχή ερεθισμάτων μέσω αντιπροσωπευτικών έργων ζωγραφικής διαφόρων ρευμάτων.
- Την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών για τη συγγραφή των διαλόγων στην ΞΓ.
- Την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (δημιουργία βίντεο).

Ειδικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα πιο σημαντικά ρεύματα της ζωγραφικής και τους σπουδαιότερους εκπροσώπους τους.
- Να μάθουν οι μαθητές να «διαβάζουν» και να ερμηνεύουν ένα πίνακα ζωγραφικής.
- Να εξασκήσουν τη γαλλική γλώσσα (συγγραφή και δραματοποίηση των διαλόγων στην ΞΓ).

Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 20 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου επιπέδου Α2 (σύμφωνα με το CERCL).

Μελετήθηκαν λοιπόν τα παρακάτω ρεύματα με τους εκπροσώπους τους:

16ος αιώνας

- *Αναγεννησιακή τέχνη:* Leonardo da Vinci
- Κλασικισμός : Nicolas Poussin, Claude Lorrain

17ος αιώνας

- *Ροκοκό:* Jean-Antoine Watteau

18ος αιώνας

- Νεοκλασικισμός:Jacques-LouisDavid

Αρχές 19ου αιώνα

- Ρομαντισμός: Delacroix

Τέλη 19ου αιώνα

- Ρεαλισμός: Edgar Degas, Edouard Manet
- Ιμπρεσιονισμός: Claude Monet, Edouard Manet, Pierre-Auguste Renoir
- Μετα-ιμπρεσιονισμός: Paul Cézanne, Paul Gauguin, Vincent Van Gogh

Αρχές 20ου αιώνα

- Εξπρεσιονισμός: Wassily Kandinsky, Paul Clee, Edward Munch
- Φωβισμός: Henri Matisse
- Κυβισμός: Pablo Picasso, Georges Braque

Περίοδος μεσοπολέμου (1920)

- Σουρεαλισμός: Marx Ernst, Salvador Dali, Joan Miró

Modigliani

Εφαρμογή-φάσεις του προγράμματος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική ενώ κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο γλώσσες, η ελληνική και η γαλλική. Η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος δεδομένου του υψηλού επιπέδου των πληροφοριών που απευθύνονταν στους μαθητές και οι οποίες αφορούσαν στα ρεύματα της ζωγραφικής και των εκπροσώπων τους. Η γαλλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τις αποκτηθείσες γνώσεις. Η απόκτηση του νέου λεξιλογίου, το οποίο ήταν αρκετά πλούσιο, δόθηκε στους μαθητές σταδιακά και εμπεδώθηκε μέσα από τις παρακάτω διαδραστικές παιδαγωγικές δραστηριότητες:

- ανάλυση και ερμηνεία πινάκων (περιγραφή προσώπων, καταστάσεων, ντεκόρ, συναισθημάτων…)
- έκφραση συναισθημάτων των μαθητών που γεννήθηκαν από τη μελέτη των πινάκων,

- ηλεκτρονική περιήγηση σε πινακοθήκες και μουσεία, κυρίως του εξωτερικού, και πραγματοποίηση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που προτείνονται από αυτά
- κατασκευή πινάκων με τη μέθοδο του πάζλ
- κατασκευή κολάζ
- παιχνίδια ρόλων (εμπνευσμένοι διάλογοι μεταξύ των προσώπων διαφορετικών πινάκων του ίδιου καλλιτέχνη)
- δημιουργία power point και παρουσίαση στην τάξη του επιλεγμένου καλλιτέχνη και του έργου του
- δημιουργία Quiz με ερωτήσεις που αφορούσαν καλλιτέχνες ενός συγκεκριμένου ρεύματος και το έργο τους
- διαγωνισμός γνώσεων

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με την επιλογή από τους ίδιους τους μαθητές των πινάκων ζωγραφικής που θα «ζωντάνευαν». Οι μαθητές σε συνεργασία με τον καθηγητή των εικαστικών επέλεξαν πίνακες τους οποίους πίστευαν ότι θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν με τον πιο πειστικό τρόπο. Για τεχνικούς και πρακτικούς λόγους επιλέχθηκαν ως επί το πλείστον πορτρέτα. Οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό των εικαστικών προσπάθησαν να αποδώσουν όσο καλύτερα γινόταν το ντεκόρ, τα χρώματα, τα πρόσωπα, τα ρούχα και, το βασικότερο, τα συναισθήματα που αποτυπώνονται στα πρόσωπα των πινάκων. Οι πίνακες που επιλέχτηκαν ήταν οι παρακάτω:

Joconde : Leonardo da Vinci
La cène : Leonardo da Vinci
Danseuse à la barre : Edgar Degas
Joueurs de cartes : Paul Cézanne
Le portrait de Madeleine Bernard : Paul Gauguin
Portrait de Marguerite : Henri Matisse
Portrait de Madame Matisse : Henri Matisse
Autoportrait à la palette : Pablo Picasso
Mère et enfant : Pablo Picasso
Paul en arlequin : Pablo Picasso
Portrait de femme : Modigliani

Στο επόμενο στάδιο, η θεατρική απόδοση των πινάκων από τους μαθητές έγινε με την εισαγωγή μικρών διαλόγων ή μονολόγων των οποίων πηγή έμπνευσης ήταν κυρίως οι βιογραφίες των ζωγράφων που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η απόδοσή τους στη γαλλική γλώσσα έγινε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού των γαλλικών.

Τέλος, η «αποτύπωση» των «θεατροποιημένων» πινάκων σε βίντεο έγινε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της πληροφορικής ενώ η μουσική επένδυση του βίντεο έγινε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της μουσικής. (http://7gym-kalam.mes.sch.gr/index.php/2011-11-05-17-15-01/113-2014/206-2014-06-29-18-44-22.html).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προβλήθηκε την ημέρα παρουσίασης όλων των πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και προγραμμάτων αγωγής υγείας του υλοποιήθηκαν στο νομό ενώ παρουσιάστηκε στους γονείς και σε όλους τους μαθητές του Γυμνασίου σε πολιτιστική εκδήλωση επί τη λήξη του σχολικού έτους.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Καταρχάς, το συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα αξιοποίησε και ανέδειξε τη Διαθεματικότητα ενώ βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν ότι για την ερμηνεία των έργων τέχνης απαιτείται «η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων ή φιλοσοφικών

αντιλήψεων ή ιστορικών γεγονότων ή πολιτισμικών αναφορών» (Μέγα, 2011). Στη συνέχεια, οι μαθητές κατάλαβαν ότι η κατάκτηση της γνώσης δεν επιτυγχάνεται μόνο με συμβατικούς, παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας αλλά και με βιωματικές μεθόδους, οι οποίες τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της μάθησης, τον αφήνουν να αυτενεργήσει, να πάρει πρωτοβουλίες, να εμπλέξει τις προσωπικές εξωσχολικές του εμπειρίες και βιώματα, να εκφραστεί και να δημιουργήσει ότι και όπως τον ευχαριστεί. Στα πλαίσια της δραματοποίησης, οι εμπλεκόμενοι μαθητές έμαθαν πώς ένα αρχικό υλικό σε μη θεατρική μορφή, μπορεί να «ζωντανέψει», να γίνει παραστάσιμο. Επιστράτευσαν όλη τους τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, αντάλλαξαν απόψεις και προτάσεις, ανέσυραν μνήμες από ιστορίες και γεγονότα, αναμόχλευσαν προσωπικές εμπειρίες και αξιοποίησαν γνώσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση του κοινού τους στόχου. Με λίγα λόγια, η θεατρική διαδικασία ενδυνάμωσε τη συνεργατικότητα και ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση του κάθε μαθητή.

Όσον αφορά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (εν προκειμένω της γαλλικής), αυτή επετεύχθη έμμεσα, μέσα σε ένα περιβάλλον διαδραστικών αλληλεπιδράσεων όπου ο μαθητής έπαψε να είναι ο παθητικός δέκτης της γνώσης αλλά, με «όχημα» την ξένη γλώσσα, έγινε ο δραστήριος και ενεργητικός αναλυτής-ερμηνευτής των έργων τέχνης αλλά και δημιουργός πολιτιστικών προϊόντων (δραματοποίηση και δημιουργία βίντεο).

Ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως διαμεσολαβητής (Vygotsky, 1962) ανάμεσα στο αυθεντικό υλικό και τον μαθητή και αξιοποίησε την προς εκμάθηση ξένη γλώσσα ως εργαλείο για την απόκτηση εξωσχολικών γνώσεων, ενώ παράλληλα διευκόλυνε τον μαθητή στην εξέλιξη της γλωσσικής του ικανότητας στη συγκεκριμένη ξένη γλώσσα. Βοήθησε, επίσης, τον μαθητή να χτίσει επάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία του και να δημιουργήσει τη δική του αντίληψη του κόσμου μέσα από μια βιωματική προσέγγιση και διαδικασίες αλληλεπίδρασης (Beck, 2008). Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα από θέματα που προέρχονται από τον κόσμο έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, συνδέει την ξένη γλώσσα με καινούριες καταστάσεις ζωής (Berns και Erickson, 2001) και έτσι καλύπτονται περισσότερο οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Σε ότι αφορά την εξέλιξή τους ως προσωπικότητες, οι μαθητές καλλιέργησαν την αυτοεκτίμησή τους καθώς ανακάλυψαν, χάρη στις δραστηριότητες που τους προτάθηκαν, τις δυνατότητες που κρύβουν μέσα τους, ενώ άρχισαν να βλέπουν και τον εκπαιδευτικό με άλλο βλέμμα: έπαψε να είναι ο διεκπεραιωτής μιας στείρας εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά ένας συνοδοιπόρος στην κατάκτηση της γνώσης.

Στα πλαίσια, λοιπόν, της αυτό-αξιολόγησης των μαθητών, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, δόθηκε σε όλους ένα φυλλάδιο, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του οποίου κατέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο βίωσε ο κάθε μαθητής αυτή την ξεχωριστή διαθεματική εμπειρία μέσα στο σχολικό περιβάλλον (βλ. παράρτημα Ι).

Συμπέρασμα

Ακολουθώντας τα ΑΠΣ για τις ΞΓ και την Αισθητική Αγωγή, κατορθώσαμε με τη σύζευξη της ΞΓ και των εικαστικών τεχνών να ωθήσουμε τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Θεωρούμε ότι το εγχείρημά μας συνέβαλλε στο μέτρο του δυνατού στη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών καθώς τους έδωσε την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις αισθητικές τους κλίσεις, να εκφραστούν και να ψυχαγωγηθούν μαθαίνοντας, έχοντας φυσικά ως όχημα την ΞΓ.

Η ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πόσο καθοριστικό είναι το συνεργατικό πνεύμα, το

αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα η οποία έχει ένα κοινό στόχο και προσπαθεί συλλογικά για την πραγματοποίησή του. Τέλος, η πραγματοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος αναδεικνύει ένα διαφορετικό αλλά μεγάλης σημασίας ρόλο για τον εκπαιδευτικό: εντοπίζει και επιλέγει με παιδαγωγικά κριτήρια τις κατάλληλες πηγές, τα πολυτροπικά κείμενα και οποιαδήποτε άλλα ερεθίσματα τα οποία θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και αξιοποιεί τη φαντασία και την επινοητικότητά του, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σχετικά με τον πειραματισμό και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής/διδακτικής πράξης μαζί τους.

Αναφορές

Beck, S., (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38/4: 465-481.

Berns, S. & Erickson, P.M., (2001). *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy*. The Highlight Zone: Research @ Work.

Gardner, H.,(1993). *Frames of mind : the theory of Multiple Intelligences*,basic books.

Vygotsky L.S., (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Williams, M. & Burden, R. L., (1997). ***Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.*** **Cambridge*:* Cambridge University Press.**

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών γαλλικής Γλώσσας, (2001). Τόμος Β΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βάος, Α., (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: εκδ. Τόπος.

Γαλανοπούλου, Α., (2001). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων, 4,* 145-159.

Καγκά, Ε., (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγίσεις στις Ξένες Γλώσσες. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 7,* 66-71.

Καγκά, Ε., (2006). *Γαλλικά, Τεύχος επιμορφωτικού Υλικού*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 134-141.

Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ΞΓ,(2001). Παρίσι: Didier.

Μαλούκος, Κ., (1958). *Διδακτική και εργασία στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο,* Θεσσαλονίκη.

Ματσαγκούρας Η., (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μέγα, Γ., (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΣΠΑ 2007-13.

Φ.Ε.Κ. 303 και 304/13-03-2003. *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.*

Φραγκή Μ., (2011). Η αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α: Γενικό Μέρος.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΣΠΑ 2007-13.

Ηλεκτρονικές πηγές

http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf (17-04-2015)

http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/084-099.pdf (20-04-2015)

http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ (03-05-2015)

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/15aps_Galikon.pdf (08-05-2015)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (07-06-2015)

http://www.musee-orsay.fr/fr/outils-transversaux/galerie-video/1-minute-au-musee/la-nuit-etoilee.html (7-6-2015)

www.grandspeintres.com (8-6-2015)

http://artquizz.free.fr/ (8-6-2015)

http://rustrel.free.fr/pedago/artsplastiaues/html/dessin58.htm (9-6-2015)

http://www.mbar.org/services/ressources/dossier_Arts_ruptures_continuites.pdf (9-6-2015)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ι. Γλωσσική ικανότητα

Ποιες καινούριες λέξεις/φράσεις έμαθα μέσα από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα;
Πού πιστεύω ότι μπορώ να τις χρησιμοποιήσω;

ΙΙ. Γνώσεις γύρω από την τέχνη της ζωγραφικής

Πιστεύω ότι γνωρίζω αρκετά για τα ρεύματα της ζωγραφικής και τους εκπροσώπους τους και ότι θα μπορούσα με σχετική άνεση να μιλήσω για αυτούς;
Σε μια επίσκεψη σε ένα μουσείο, θα μπορέσω να αναγνωρίσω το ζωγράφο και τον τίτλο του πίνακα πριν διαβάσω τη σχετική ταμπέλα;

Πού και πώς πιστεύω ότι θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τις καινούριες μου γνώσεις γύρω από τη ζωγραφική και τα διαφορετικά ρεύματα;	**Ναι**	**Όχι**
Σε μια επίσκεψη με το σχολείο σε ένα μουσείο		
Να ξεναγήσω την οικογένειά μου σε μια πινακοθήκη ή μουσείο		
Στο μάθημα των Εικαστικών		
Στο μάθημα της Ιστορίας		
Αλλού		

III. Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

Η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα με βοήθησε να αποκτήσω κάποιες δεξιότητες. Ποιες;	**Πολύ**	**Λίγο**	**Καθόλου**
Να συνεργάζομαι			
Να επικοινωνώ			
Να σκέφτομαι με κριτικό τρόπο			
Να παίρνω πρωτοβουλίες			
Να παίρνω αποφάσεις			
Να διερευνώ και να αξιολογώ τις πληροφορίες			
Άλλες;			

Αυτό που δημιούργησα, πιστεύω ότι το πέτυχα:	**Πολύ**	**Λίγο**	**Καθόλου**
Με τη βοήθεια των καθηγητών μου			
Με την καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους συμμαθητές μου			
Με την οργανωτική μου ικανότητα			
Με την ερευνητική μου ικανότητα			
Με τη δημιουργική μου φαντασία			
Με τι άλλο;			

IV. Νιώθω ότι η συνεργασία του μαθήματος των εικαστικών με το μάθημα της γαλλικής γλώσσας επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι και προσλαμβάνω την ξένη γλώσσα διότι:

Η εκμάθηση ξένης γλώσσας μέσω επιτραπέζιων παιχνιδιών: Η περίπτωση του «Γκρινιάρη» στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας

ΛαϊνάΜαρία (Μελίνα)
Εκπαιδευτικός ΔΕ, 3ο Γυμνάσιο Βύρωνα,
lainamelina@gmail.com

ΜεταλληνούΑγγελική
Εκπαιδευτικός ΔΕ, Αρσάκεια Τοσίτσεια Σχολεία Ψυχικού,
angela4kids@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύεται η εκπαιδευτική αξία και τα οφέλη ένταξης της παιγνιώδους μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια αναφέρονται οι θετικοί παράγοντες στην ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και πιο συγκεκριμένα την ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν το πλαίσιο στη μοντέρνα διδασκαλία ξένων γλωσσών και αποτελούν τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε ο σχεδιασμός και η ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού «Γκρινιάρης» στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζεται η δράση, ο σχεδιασμός και η αλληλουχία των δραστηριοτήτων σε δύο σχολικές μονάδες παράλληλα. Κατά την ολοκλήρωση της δράσης σημειώνονται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της, όπως επίσης και γενικότερα συμπεράσματα αναφορικά με τις διασχολικές συνεργασίες.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζια παιχνίδια, ξένη γλώσσα, παιγνιώδης μάθηση

Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι το παιχνίδι είναι μια απαραίτητη συνιστώσα στη λειτουργία μιας κοινωνίας. Από τον πόλεμο και το δίκαιο, ως τη φιλοσοφία και την τέχνη, οι λειτουργίες και οι θεσμοί μιας κοινωνίας βασίζονται ή είναι επηρεασμένοι από το παιχνίδι. Πολιτισμός χωρίς το πνεύμα του παιχνιδιού είναι αδύνατος. «Ας είναι το παιχνίδι η μάθηση και η μάθηση παιχνίδι», προτρέπει ήδη από το 1989 ο Ολλανδός Johan Huizinga, ενώ οι Feeneyetal.(1996) διατείνονται ότι «Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη».

Ανέκαθεν το παιχνίδι υπήρξε μέσο, που επιδρούσε θετικά στην ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού. Από τα βασικότερα οφέλη του παιχνιδιού είναι το γεγονός, ότι τα παιδιά καταφέρνουν να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επιτυχής επίλυση καθημερινών προβλημάτων, δεξιότητες επικοινωνίας με συνομήλικους, ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, καθώς και έλεγχο των συναισθημάτων τους (Singer et al., 2006). Επιπλέον, τα παιδιά που αφιερώνουν παραπάνω χρόνο παίζοντας έχουν πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, είναι πιο δημιουργικά και μπορούν να προσέχουν περισσότερο μέσα στην τάξη κατά την παράδοση του μαθήματος σε σχέση με τα παιδιά που δε συνηθίζουν να παίζουν τόσο συχνά (Singeretal., 2006).

Πολλές χώρες ενέταξαν το παιχνίδι στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα ενέταξε το παιχνίδι μέσα στο αναλυτικό εκπαιδευτικό

πρόγραμμα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και να μειώνουν το άγχος που προκαλείται από τη διδασκαλία των μαθημάτων (Alvarez, 2006). Στην Ιρλανδία δαπανήθηκαν σημαντικά χρηματικά ποσά για το πρόγραμμα «Ready, Steady,Play» με απώτερο στόχο να εισαχθεί η παιγνιώδης μάθηση για την ανάπτυξη της υγείας και την καλλιέργεια των σημαντικών δεξιοτήτων των μαθητών του 21ου αιώνα. Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα του Ινστιτούτου LEGO, που πραγματοποιήθηκε σε πέντε χώρες (Γαλλία, Γερμανία, Μεγ. Βρετανία, Ιαπωνία και Ηνωμ. Πολιτείες) ερευνώντας την άποψη των γονέων, κατά πόσο ο χρόνος που ξοδεύει ο μαθητής παίζοντας, είναι χρόνος μάθησης. 94% των γονιών συμφώνησαν. (LEGOLearningInstitute, 2002). Ως εκ τούτου, το παιχνίδι, ειδικά το δομημένο, ανοίγει δρόμους προς την μάθηση, ενώ οι μαθητές χρειάζονται το παιχνίδι παράλληλα με την παραδοσιακή μάθηση για να χτίσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.

Η μοντέρνα διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Οι βασικές αρχές μιας μοντέρνας διδασκαλίας ξένων γλωσσών σύμφωνα με τους Rüschoff&Wolff (1999) οφείλουν να προωθούν τη μάθηση σε ένα ανοικτό και πολυτροπικό περιβάλλον. Οι βασικές αυτές αρχές, που λειτουργούν παράλληλα και ως στόχοι της σύγχρονης διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αναφέρονται στην αυθεντικότητα, στην αυτονομία των εκπαιδευομένων, στον πρακτικό προσανατολισμό και στη διαπολιτισμική μάθηση. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι εισάγονται στην σχολική αίθουσα νέες μορφές εργασίας, όπως τα συνθετικά πλάνα εργασίας, τα οποία «κάνουν την παραδοσιακή διδασκαλία πιο επίκαιρη», όπως τονίζει ο Chrissou (2005).

Η πρόσβαση και επαφή με έναν διασυνδεδεμένο και παγκοσμιοποιημένο κόσμο καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια της γλωσσομάθειας. Ως εκ τούτου διδακτικές προτάσεις και προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία οδηγούν τη μαθητική κοινότητα σε μια επικοινωνιακή εκμάθηση και εφαρμογή των γλωσσικών δεδομένων της γλώσσας-στόχου θεωρούνται αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής και σχολικής καθημερινότητας. Η ένταξη των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην πράξη της εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας-στόχου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται από γενικότερους εκπαιδευτικούς στόχους:

- η σύνδεση των έως τώρα αποκτηθέντων εμπειριών με τα επιτραπέζια παιχνίδια στην μητρική γλώσσα και στην πρώτη ξένη γλώσσα με τη μεταφορά των δεξιοτήτων αυτών στην εκμάθηση και εφαρμογή τους στην δεύτερη ξένη γλώσσα
- η εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας, το οποίο να περιέχει την ένταξη WebQuest για την έρευνα σχετικά με το παιχνίδι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, παρουσιάσεις της έρευνας των ομάδων μαθητών, ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας με την διεξαγωγή τμηματικών και διατμηματικού τουρνουά, βήματα τα οποία συνιστούν στην ουσία και τη μέθοδο υλοποίησης της δράσης
- πραγματοποίηση διασχολικής συνεργασίας μέσω τηλεδιάσκεψης και σύγχρονης επικοινωνίας

Στο πλαίσιο αυτής της σχολικής δραστηριότητας εντάσσονται επιπλέον και οι ακόλουθοι μαθησιακοί στόχοι:

- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε μια δεύτερη γλώσσα εκτός της μητρικής τους
- Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές με σκοπό τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι σε γλώσσες και κουλτούρες διαφορετικές από τη δική τους και την αφύπνιση της διαπολιτισμικής τους συνείδησης.
- Η ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο και η ενσυνείδητη χρήση τους στην κατάλληλη επικοινωνιακή περίσταση
- Η εξοικείωση με έναν παιγνιώδη τρόπο μάθησης και επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο

Για την επίτευξη των γενικότερων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχωνστις δύο συνεργαζόμενες σχολικές μονάδεςελήφθησαν υπόψη οι ακόλουθοι άξονες:

1. Η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου για τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας και η κατανομή των δράσεων ανά διδακτική ώρα
2. Η παρουσίαση και επεξεργασία του επιτραπέζιου παιχνιδιού όπως και των αντίστοιχων δράσεων ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών στη δεύτερη ξένη γλώσσα και στη σχέση τους με τους μαθησιακούς στόχους της δράσης
3. Η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών με τα επιτραπέζια παιχνίδια, η προσαρμογή του «Γκρινιάρη» στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών μέσω της διαφοροποίησης και εμπλουτισμού των δραστηριοτήτων (WebQuest, παρουσιάσεις, τηλεδιάσκεψη με σύγχρονη επικοινωνία, σχολικό τουρνουά, διασχολική συνεργασία)
4. Δημιουργία υλικού παρουσιάσεων και μεγεθυμένης ταμπλέτας του παιχνιδιού
5. Σχεδιασμός σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι άξονες αυτοί είναι ιδιαιτέρως σημαντικοί στην οργάνωση, στην επεξεργασία και στη συνάφεια της δράσης σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, στην προσαρμογή της δράσης στις εμπειρίες και στο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο δράσης των μαθητών και της συμπόρευσής της με το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ένταξη του παιχνιδιού στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με τον δεκάλογο του AdamSimpson(2015) είναι απολύτως απαραίτητη η ένταξη παιχνιδιών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, καθώς αυτά δίνουν την δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας. Αυτή η ουσιαστική επικοινωνία υπηρετεί ως βάση μιας κατανοητής ανατροφοδότησης. Προσθέτουν ενδιαφέρον σε ό,τι οι μαθητές βρίσκουν βαρετό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, προσφέρουν εμπειρίες διασκέδασης, ενθαρρύνουν την συμμετοχή όλων των μαθητών, ενώ είναι δραστηριότητες που επικεντρώνονται στον μαθητή. Τα παιχνίδια μπορούν να διαδραματιστούν και εκτός τάξης και αυτό εξυπηρετεί στο να προωθηθεί η συνεργατική μάθηση. Τέλος, κατά τον δεκάλογο, τα παιχνίδια ταιριάζουν στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Όλες αυτές οι αρχές αν συνδυαστούν, τότε αναμφισβήτητα το παιχνίδι που θα εντάξει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του διδασκαλία, θα αποφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι τρία βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την υψηλή ποιότητα του παιχνιδιού: α) ο χρόνος, β) ο χώρος και γ) τα υλικά (Driscoll&Nagel, 2002).Ενώ το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί το νόημα ή τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν (Saracho & Spodek, 1998), ένα από τα σημαντικά προβλήματα που διαφαίνονται με το παιχνίδι είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη θεωρία του παιχνιδιού και να παράσχουν ένα υψηλής ποιότητας παιχνίδι, προκειμένου να πετύχουν ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα. Ιδιαίτερη δυσκολία εντοπίζεται στην ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού (Woodetal., 2005) η οποία θα επιβεβαιώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό, την υποστήριξη και προέκταση της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού μέσα από το παιχνίδι.

Το παιχνίδι ως θετικός παράγοντας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Θετικά αποτελέσματα δεν έχει το παιχνίδι μόνο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και στα παιδιά με συναισθηματικά, συμπεριφορικά, καθώς και μαθησιακά προβλήματα. Αξιοσημείωτα βοηθητικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό και με Asperger, καθώς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (Singer etal., 2006). Έχει αποδειχτεί ότι η παιγνιοθεραπεία και οικογενειακά ψυχοθεραπευτικά προγράμματα τονίζουν τη θεραπευτική συμβολή του παιχνιδιού σε περιπτώσεις παιδιών με αγχώδεις διαταραχές, φοβίες και παιδιών που αντιμετωπίζουν απώλεια (Brinkmeyer & Eyberk, 2003). Αλλά και στα παιδιά με δυσκολίες

μάθησης η παιγνιώδης μάθηση θεωρείται η πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης, διότι ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή είναι υψηλά (Κωνσταντινίδου, 1988).

Το επιτραπέζιο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης

Η καλλιέργεια και η εξοικείωση των μαθητών στις οπτικοκινητικές δεξιότητες, στην συγκέντρωση της προσοχής, στην δυνατότητα ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων, στην τήρηση κανόνων, στην σταδιακή αύξηση πειθαρχίας ακολουθώντας τους κανόνες του παιχνιδιού και στην δυαδική και ομαδική συνεργασία, επικοινωνία και δράση οριοθετούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης.

«Το παιχνίδι μέσα στο μάθημα δεν συντελείται χωρίς σκοπό, αλλά με την στοχευμένη προσπάθεια της ανάπτυξης των κοινωνικών, δημιουργικών, διανοητικών και αισθητικών ικανοτήτων των μαθητών» επισημαίνει ο γερμανός καθηγητής και γκουρού στην σύγχρονη εκπαίδευση HilbertMeyer (1989), ο οποίος τοποθετεί την ένταξη επιτραπέζιων και κάθε είδους παιχνιδιού στην ακριβή του θέση μέσα στην εκπαιδευτικό μικρόκοσμο.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η εφαρμογή της δράσης και φανερώνεται ότι το επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο μάθησης στον τομέα των ξένων γλωσσών.

Η Δράση

Η εκπαιδευτική καινοτομία της δράσης αυτής έγκειται στην παιδαγωγική προσέγγιση, στο διδακτικό υλικό και στον τρόπο αξιοποίησής του, στην καθεαυτό εκπαιδευτική δράση, στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητώναλλά και των συντονιστών-εκπαιδευτικών μεταξύ τους κατά την εξέλιξη της διασχολικής συνεργασίας, αλλά και μαθητών μεταξύ τους όσο και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

Με αφορμή τη συμπλήρωση 100 ετών από τη γέννηση και δημιουργία του γερμανικού επιτραπέζιου παιχνιδιού "Mensch, ärgeredichnicht!" («Γκρινιάρης») αποφασίστηκε η υλοποίηση της δράσης αυτής. Η επιλογή της θεματικής ενότητας έγινε με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών, το επίπεδο Α2 των μαθητών σύμφωνα με το GERS (Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, 2001) και τα χρονοδιαγράμματα σπουδών και διδασκαλίας των δύο συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων. Η δραστηριοκεντρική μέθοδος στην ένταξη του επιτραπέζιου αυτού παιχνιδιού στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας όπως επίσης και η χρήση της ολικής αισθητηριακής απόκρισης επελέγησαν με στόχο την καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και αυτονομίας των μαθητών, την επίτευξη των επιμέρους μαθησιακών βημάτων με στόχο τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή του παιχνιδιού, αλλά και την άμβλυνση των διαφορών μιας ανομοιογενούς ομάδας έχοντας ως στόχο το επίπεδο της διαφοροποιημένης μάθησης.

Σημειώνεται ότι και στα δύο συνεργαζόμενα σχολεία, ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό, εφαρμόστηκαν οι ίδιες αρχές, καθώς και οι δύο σχολικές μονάδες ακολουθούν τα ανάλογα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι μαθητές της Γ Γυμνασίου χωρίστηκαν σε μικτές ομάδες εργασίας με κριτήριο τη σχολική επίδοση και η κάθε ομάδα ασχολήθηκε με ένα θέμα σχετικά με την ιστορία, την εξέλιξη και τους κανόνες διεξαγωγής του παιχνιδιού. Με τη μέθοδο WebQuestoι μαθητές έκαναν έρευνα στο διαδίκτυοανά ομάδες, συνέλεξαν στοιχεία και ύστερα από κριτική τους θεώρηση και επεξεργασία των στοιχείων παρουσίασαν με λογισμικό PPT στις υπόλοιπες ομάδεςστην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Η προετοιμασία της παρουσίασης έγινε σε εξωδιδακτικό χώρο και χρόνο. Στη συνέχεια, ανά τμήμα έπαιξαν το παιχνίδι σε μεγεθυμένη ταμπλέτα χρησιμοποιώντας εκφράσεις αντίστοιχες στη γερμανική γλώσσα και εμπεδώνοντας επικοινωνιακές δομές για την δεδομένη επικοινωνιακή κατάσταση και οι νικητήριες ομάδες συμμετείχαν σε διατμηματικό τουρνουά. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε

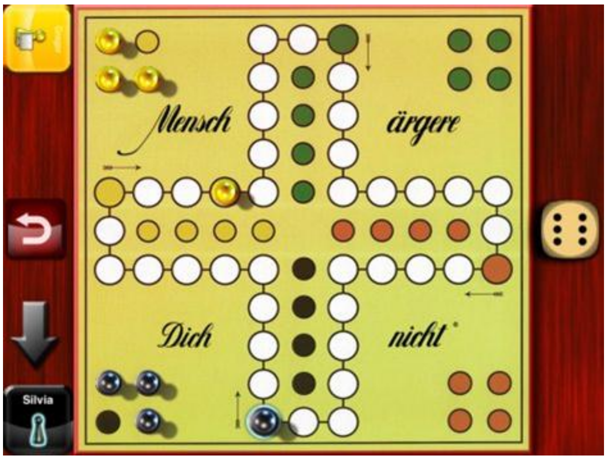
8 διδακτικές ώρες και ολοκληρώθηκε με την διασχολική συνεργασία των δύο ομάδων από τις δύο σχολικές μονάδες πραγματοποιώντας τηλεδιάσκεψη με θέμα την υλοποίηση της δράσης στα δύο σχολεία. Η σύγχρονη επικοινωνία κατά τη διεξαγωγή της τηλεδιάσκεψης των δύο σχολικών μονάδων έφερε τους μαθητές των δύο σχολείων πιο κοντά, καθώς αντάλλαξαν απόψεις όχι μόνο για τη διεξαγωγή της δράσης αλλά και για την καθημερινότητά τους χρησιμοποιώντας τη γερμανική γλώσσα. Η χρήση στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο, ακόμη και μεμονωμένα τους πιο αδύναμους μαθητές, προωθώντας με αυτό τον τρόπο και το μοτίβο της διαφοροποιημένης μάθησης στη συγκεκριμένη δράση.

Το περιεχόμενο της δράσης αγγίζει τον πραγματικό κόσμο των μαθητών, καθώς ερευνά καταστάσεις και βασίζεται σε εμπειρίες από το καθημερινό τους γλωσσικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα τους ευαισθητοποιεί απέναντι στη γλώσσα αλλά και στην κουλτούρα που μεταφέρεται μέσω αυτής. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, όπως τονίζει ο Peters (2001), η βιωματική προσέγγιση ανήκει στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών και η πραγματικότητα που αλλάζει είναι μια πρόκληση και μια ευκαιρία.

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά την εξέλιξη της δράσης είναι αλληλένδετες με συγκεκριμένες γλωσσικές επικοινωνιακές, λεκτικές ή μη, πράξεις. Οι άξονες εκμάθησης ξένων γλωσσών εμπεριέχουν την παιγνιώδη διδασκαλία, την ολιστική εκμάθηση της γλώσσας όπως επίσης και τον διαθεματικό προσανατολισμό του μαθήματος. Η ένταξη κάθε δραστηριότητας στο διδακτικό πλαίσιο της γερμανικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνάδει με τις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών στις κύριες έννοιες της γερμανικής γλώσσας και στο φωνολογικό σύστημά της, η μύησή τους στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου όπως επίσης και η ενίσχυση της παιγνιώδους διάστασης στην εκμάθηση της γερμανικής ως ξένης γλώσσας σχηματίζουν το περιβάλλον στο οποίο καλλιεργείται η γερμανική γλώσσα.

Ολοκληρώνοντας την καινοτόμο αυτή δράση, εντάσσοντας τα επιτραπέζια παιχνίδια στην σχολική καθημερινότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παραδοτέα υπήρξαν οι παρουσιάσεις σε λογισμικό PPT των μαθητών απόρροια της έρευνάς τους και της επεξεργασίας του υλικού (WebQuest), οι φωτογραφίες κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων και των τουρνουά, η διασχολική



συνεργασία σε επίπεδο μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών, η παρουσίαση της καινοτόμου δράσης σε συνέδριο εκ μέρους των δύο συνεργατών-εκπαιδευτικών.

Πλεονεκτήματα και αδυναμίες στη διεξαγωγή της δράσης

Η αποτελεσματικότητα της πρακτικής αυτής ήταν κατά βάση θετική σε πολλαπλά επίπεδα ανίχνευσης.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση εκτυλίχθηκε στο δεδομένο πλαίσιο της δράσης σε πρώτη φάση σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά και κατόπιν μέσω διασχολικής τηλεδιάσκεψης μεταξύ των δύο συμμετεχόντων σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των ομάδων των δύο σχολικών μονάδων στη δράση ενθάρρυνε τους μαθητές στη χρήση γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων της δεύτερης ξένης γλώσσας-στόχου με αποτέλεσμα την εξέλιξη και βελτίωση της παραγωγής προφορικού λόγου των μαθητών.

Η επιλογή της δραστηριοκεντρικής μεθόδου (task-basedlearning) στην ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ήταν αποτελεσματική, καθώς οι συμμετέχοντες μαθητές ενεπλάκησαν οι ίδιοι, παίρνοντας πρωτοβουλίες προκειμένου να διεκπεραιώσουν το στόχο του παιχνιδιού και να έχουν κατ' επέκταση το επιθυμητό αποτέλεσμα στη δράση τους.

Αναπόφευκτο τμήμα στη διεξαγωγή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού είναι η χρήση της ολικής αισθητηριακής απόκρισης (Totalphysicalresponse), κατά την οποία η λεκτική και ταυτόχρονα η μη λεκτική επικοινωνία συνεργάστηκαν για την μετάδοση του σωστού επικοινωνιακού νοήματος, ακόμα και σε περιπτώσεις αδύναμων μαθητών, εντάσσοντας με αυτό τον τρόπο ένα πετυχημένο μοντέλο διαφοροποιημένης μάθησης.

Σε επίπεδο συντονιστών εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων η εμπειρία ήταν θετική, καθώς τέτοιου είδους συνεργασίες βελτιώνουν το επίπεδο διδασκαλίας και ενθαρρύνουν το μοίρασμα (sharing) της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ουσιαστική βάση για περαιτέρω συνεργασία.

Κατά τη διεξαγωγή της δράσης και την υλοποίηση της διασχολικής συνεργασίας υπήρξαν συγκεκριμένες προϋποθέσεις σε μεθοδικό και τεχνικό επίπεδο που δυσχέραναν και γενικότερα σε κάθε τέτοιου είδους δράσεις εμποδίζουν την χρήση και εφαρμογή τους στα ελληνικά σχολεία και ιδιαιτέρως στο δημόσιο τομέα. Καταρχήν, οι δυσχέρειες στη δυνατότητα σύνδεσης του εκπαιδευτικού ιδρύματος με το διαδίκτυο και η απαγόρευση χρήσης ασύρματου δικτύου όπως επίσης και οι ελλείψεις κατάλληλου εξοπλισμού για την πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης τηλεδιάσκεψης. Επίσης, οι μεμονωμένες και αποσπασματικές γνώσεις όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνολογίας αποτελούν παράγοντες αποθαρρυντικούς. Αυτά τα στοιχεία σε συνδυασμό με τον παράγοντα της χρονικής πίεσης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν προάγουν την ευρεία εφαρμογή τέτοιου είδους εργασιών.

Συμπεράσματα

Κατά το σχεδιασμό μιας δράσης είναι σημαντικό να τίθενται εξαρχής τόσο οι στόχοι όσο και να συναποφασίζεται από τις συμμετέχουσες πλευρές η μέθοδος υλοποίησης της εκάστοτε δράσης και να καθορίζονται οι διαφορετικές παράμετροι που χαρακτηρίζουν τις συνεργαζόμενες πλευρές στα κοινά πεδία της δράσης.

Το γεγονός ότι ύστερα από αυτή τη δράση διαπιστώθηκε μια αλλαγή τόσο στη σχέση των μαθητών μεταξύ τους, καθώς είχαν εργαστεί ομαδικά και διασχολικά, στη σχέση συντονιστών εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και στη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών βελτιώνοντας τη στάση των μαθητών απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο για την πραγματοποίηση δράσεων στην σχολική καθημερινότητα. Στον τομέα της διαφοροποιημένης μάθησης με βάση τόσο το κριτήριο της σχολικής επίδοσης όσο και αυτό της ύπαρξης μαθητών με μαθησιακά προβλήματα τα αποτελέσματα ήταν ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά. Αυτή η ανακοίνωση αποτελεί μια πρόταση-έναυσμα για την ένταξη της παιγνιώδους μάθησης και διασχολικών συνεργασιών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η παρουσίαση των εμπειρικών ευρημάτων από την εφαρμογή του σε δύο

τάξεις ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού σχολείου όπως και η συγκριτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανάμεσα στις δύο τάξεις σε γνωστικό και διαπολιτισμικό επίπεδο θα αποτελέσει νέα πηγή γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου σε θέματα διδακτικής και μεθοδολογίας των ξένων γλωσσών γενικότερα.

Αναφορές

Alvarez, L. (2006). Educators flocking to Finland, land of literate children. In Singer, D., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (Eds) Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. New York: Oxford University Press.

Brinkmeyer, M., &Eyberg, S.M. (2003).Parent-child interaction therapy for oppositional children.In A.E.

Chrissou, M. (2005). *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache". Eine konstruktivistisch orientierte Studie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Driscoll, A. & Nagel, N. (2002). *Early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon.

Feeney, S., Christensen, D. &Moravcik, E. (1996).*Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merril.

Kazdin& J.R. Weisz (Eds.).Evidence-based psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford, 204-223.

LEGO (2002). Time for playful learning: A cross-cultural study of parental values and attitudes towards children's time for play. LEGO Learning Institute, Billund, Denmark.

Meyer, H. (1989). Unterrichtsmethoden II. Praxisband; 2.Auflage, Cornelsen: Berlin.

Peters, K. (2001). Optische Speichermedien und Telekommunikation: Eine Herausforderung und Chance für jede Schule. In Jung, U. O. H. (επιμέλεια), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M. (κ.α.): Peter Lang, 239-244.

Rüschoff & Wolff (1999). Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber.

Trim, J., North, B., Coste, D., &Sheils, J. (2001). Gemeinsamer europäischerReferenzrahmen für Sprachen (GERS): lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Saracho O. N. & Spodek B. (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education,*SUNY series, Early Childhood Education: Inquiries and Insights.

Simpson A., (2015).Using Games in the Language Classroom.Online: http://sabanciuniv.academia.edu/AdamSimpson (τελευταία ημερομηνία προσπέλασης 13.09.2015)

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. N.Y.: Oxford University Press.

Wood, E.&Attfield,J. (2005).*Play, learning and the early childhood curriculum*. Second Edition.Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.

Zigler, E., Singer D.G., & Bishop-Josef, S. (2004). *Children's play: The roots of reading.* ZerotoThreePress.

HuizingaJ. (1989). HomoLudens (Ο άνθρωπος και το παιχνίδι) μετάφραση: Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, επιμέλεια σειράς: Παναγιώτης Κονδύλης. Εκδόσεις Γνώση.

Κωνσταντινίδου, Μ. (1988). *Αγαπώ ό, τι καταλαβαίνω.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αισθητική εμπειρία και μάθηση

Μπάλλα Ελένη
Π.Ε. 06 Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc.
elebal10@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί μια διδακτική ενότητα ενός σχολικού προγράμματος της Δευτεροβάθμιας με τίτλο «Εγώ όπως εσύ – Δικαίωμα στη διαφορετικότητα» εντασσόμενο στη θεματολογία «Ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τον πολιτισμό και τις τέχνες». Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσω της τεχνικής «αισθητική εμπειρία και μάθηση» με τη συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων έργων τέχνης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές οδηγήθηκαν στον αναστοχασμό και απελευθερώθηκαν από αποπροσανατολιστικά διλλήματα και στερεότυπα (ρατσισμός) τα οποία υποσυνείδητα υπαγόρευαν τις συμπεριφορές, τις στάσεις τους εμποδίζοντας την αυτοανάπτυξή τους. Μέσα από τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου καταγράφονται τα αποτελέσματα της και εξάγονται συμπεράσματα για τη δυναμική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης .

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, στερεότυπα, προκαταλήψεις, κριτικός στοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση.

Εισαγωγή

Ξεκινώντας από το γεγονός της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και συνειδητοποιώντας τους μηχανισμούς εκείνους (προκαταλήψεις-στερεότυπα) που δυσχεραίνουν την ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών στο σύνολο της σχολικής κοινότητας στο πρόγραμμα αναπτύχτηκαν πρακτικές ικανές να καλλιεργήσουν το σεβασμό και την ισοτιμία για όλους τους μαθητές.

Εφαλτήριο αποτέλεσαν τα κείμενα της ενότητας 3 «Είμαστε όλοι ίδιοι-Είμαστε όλοι διαφορετικοί» της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ! Γυμνασίου καθώς τα παιδιά που έπαιρναν μέρος στο πρόγραμμα (πληθυσμός-στόχος) φοιτούσαν στην τάξη αυτή. Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας έγινε επειδή τα κείμενα της εστιάζουν σε ποικίλες όψεις των διακρίσεων που προωθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. (Tahar Ben Jelloun, Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στη κόρη μου και Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρόγιωργα, Ένα σχολείο για όλους - Το δικαίωμα στη διαφορά -Ένας κόσμος γεμάτος ειδικές ανάγκες και δυνατότητες).

Σκοπός της εργασίας είναι να καταδείξει το ρόλο της ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού όπως εκφράζεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow με την αξιοποίηση της τέχνης.

Κυρίαρχος στόχος του θέματος «Διαφορετικότητα» ήταν οι μαθητές να μάθουν να στοχάζονται κριτικά «επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου, αλλά που λειτουργούν ενάντια στα ζωτικά συμφέροντα τους και τους καταδυναστεύουν» (Κόκκος, 2006) εστιάζοντας στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» και περιγράφονται τα 6 στάδια της εφαρμογής της.

Οι επιμέρους στόχοι που επιτυγχάνονται με την ανάπτυξη των υποθεμάτων (κοινωνικός αποκλεισμός των ΑΜΕΑ και ρατσισμός στους μετανάστες) είναι:

Α. Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την αποδοχή και το σεβασμό του άλλου σύμφωνα με την οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Β. Να κατανοήσουν την έννοια του ρατσισμού και να διακρίνουν τις μορφές του. (φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός).

Γ. Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα προβλήματα που υφίστανται διάφορες κοινωνικές και εθνικές ομάδες (ΑΜΕΑ και μετανάστες) λόγω του ρατσισμού.

Δ. Να συνειδητοποιήσουν μέσω του κριτικού στοχασμού τους μηχανισμούς εκείνους (προκαταλήψεις και στερεότυπα) που συντηρούν το φαινόμενο αυτό.

Ε. Να αποδεχτούν την διαφορετικότητα ως εμπλουτιστικό και δυναμικό στοιχείο του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου που ζουν αναμορφώνοντας τα κοινωνικά κατασκευασμένα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (μαθημένα γνωστικά σχήματα).

Στ. Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας.

Κυρίως θέμα

1ο Στάδιο: Διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών. Οι δεδομένες πεποιθήσεις των μαθητών πάνω στο θέμα της διαφορετικότητας διερευνώνται αν αντανακλούν πολιτιστικά στερεότυπα με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα θέτοντας την ερώτηση: «θεωρείτε σημαντικό ένα άτομο να διαφέρει από τα άλλα είτε με τη συμπεριφορά του, είτε με την εμφάνιση του, π.χ. χρώμα δέρματος, φυλή, καταγωγή;»

Η εξέταση του διλήμματος οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν κριτικά και δημιουργικά το θέμα της διαφορετικότητας μέσα στη σύγχρονη πολιτισμική κοινωνία.

2ο Στάδιο**:** Διεργασία έκφρασης παραδοχών από τους εκπαιδευόμενους.

Προβολή από την εκπαιδευτική τηλεόραση «Η Παρέα» ως έναυσμα για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού.

Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν σε μικρές ομάδες τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της παρέας, απαντώντας σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό για σένα να ανήκει κάποιος σε ομάδα;
- Υπάρχουν στην ομάδα- παρέα σας άτομα «διαφορετικά» (άτομα διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου ή άτομα με σωματική ή νοητική μειονεξία;) Αν όχι, επιδιώξατε ποτέ να κάνετε παρέα μαζί τους;
- Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια του διαφορετικού;

Στο στάδιο αυτό επιχειρείται η συγκέντρωση των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών με τη μορφή γραπτού λόγου. Έγινε καταγραφή των αυθόρμητων απαντήσεων- παραδοχών που εκείνοι ήδη είχαν ενστερνιστεί από το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο. Από τις απαντήσεις που εξέθεσαν στην ολομέλεια αναδείχτηκε ότι οι έφηβοι έχουν ανάγκη να ανήκουν σε μια ομάδα ικανοποιώντας το αίσθημα της αποδοχής αλλά και λόγω της ανασφάλειας που συχνά βιώνουν κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας, επειδή μέσα από αυτή νιώθουν πιο δυνατοί. Ορίζοντας κοινά πιστεύω και στόχους διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και την κοσμοθεωρία τους. Η συμμετοχή του ατόμου σε παρέες αποτελεί το πρώτο σταθμό για την κοινωνικοποίησή τους, ενώ η απόρριψη ενός εφήβου λόγω της διαφορετικότητάς του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους γύρω του. Τα παιδιά παραδέχτηκαν ότι δεν συνηθίζουν να κάνουν παρέα με άτομα «διαφορετικά από αυτούς» κυρίως επειδή πιστεύουν ότι δεν ταιριάζουν στην ψυχοσύνθεση τους, στα ενδιαφέροντά τους και η επικοινωνία τους είναι εξαιρετικά δύσκολη.

Όσο αναφορά για τον προσδιορισμό της έννοιας της «διαφορετικότητας» υπήρξε καταιγισμός ιδεών χαρακτηρίζοντας τον όρο αυτό ως τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν ένα άτομο να αποτελέσει μέλος μιας ομάδας στην οποία θέλει ή επιβάλλεται να ενταχθεί προκειμένου να γίνει αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο. Στοιχεία που δυσχεραίνουν την ένταξη ενός ατόμου σε ομάδα και κατά επέκταση τον έφηβο να κάνει παρέες με συνομήλικους του είναι κυρίως η φυλετική (εθνική) καταγωγή και η αναπηρία.

3ο Στάδιο: **Εντοπισμός υποθεμάτων**

Η παραπάνω δραστηριότητα επιβεβαίωσε την πεποίθηση μας περί παγιωμένων στάσεων των μαθητών ως προς τα άτομα που θεωρούνται διαφορετικά. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η έννοια της διαφορετικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την υιοθέτηση ρατσιστικών αντιλήψεων στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του ατόμου, μέσω των πρωτογενών ή

δευτερογενών κοινωνικών ομάδων (π.χ. οικογένεια, σχολικό περιβάλλον). Έτσι μέσα από την συζήτηση στο προηγούμενο στάδιο της μεθόδου οι ιδέες και οι απόψεις των εκπαιδευομένων για το ευαίσθητο θέμα της διαφορετικότητας ανέδειξαν τα υποθέματα της ενότητας: Ξεκινώντας από την παραδοχή των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή αναπηρία συμφωνήθηκε να εξεταστούν:

- Ρατσισμός απέναντι σε ΑΜΕΑ.
- Ρατσισμός απέναντι στους μετανάστες.

Για το σκοπό αυτό τέθηκαν τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα

- Ποια είναι η στάση της κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα;
- Πως αισθάνονται τα άτομα βιώνοντας τη διαφορετικότητα τους στη σύγχρονη κοινωνία;

4ο Στάδιο: **Επιλογή έργων τέχνης για την επεξεργασία των υποθεμάτων**

Προκειμένου να εξεταστούν τα παραπάνω κριτικά ερωτήματα αποκαλύπτοντας τις παραδοχές των εκπαιδευομένων προτείνεται μια ποικιλία έργων τέχνης που θεωρούνται κατάλληλα πάνω στο θέμα της διαφορετικότητας.

Η τέχνη συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων με ποικίλους τρόπους, δηλαδή διαμορφώνοντας τη νοοτροπία τους, τις διαδικασίες και τις ικανότητες σκέψης τους και γενικά κάνοντάς τα πιο ικανά να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους (Fowler,1996). Ένα ουσιαστικό «παιδαγωγικό» πλεονέκτημα των εικαστικών Τεχνών συνίσταται στην ερμηνευτική δραστηριότητα που προϋποθέτουν, η οποία αναγκάζει κάθε φορά τον θεατή-αναγνώστη να αφήσει την απλή παθητική κατάσταση, στην οποία μπορεί να βρίσκεται και να δραστηριοποιηθεί προκειμένου να αντιμετωπίσει, να κατανοήσει και να απολαύσει ένα έργο Τέχνης, επομένως να το αναδημιουργήσει, κατά τα δικά του μέτρα (Cassirrer, 1994).

Σύμφωνα με τους Robert Boyd (1991) και John Dikx (2000, 2001, 2006) η βασική οδός για τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων δεν είναι η ορθολογική αξιολόγηση των παραδοχών, αλλά η επεξεργασία των ασυνείδητων, συναισθηματικά φορτισμένων εικόνων, που διαμορφώνουμε για τον εαυτό και τον κόσμο. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να δίνεται έμφαση στη συγκινησιακή και φανταστική διάσταση της μαθησιακής διεργασίας, πράγμα στο οποίο μπορούν να συμβάλουν μορφές τέχνης όπως η λογοτεχνία, η ποίηση, τα θεατρικά και κινηματογραφικά έργα. Αξιοποιείται μέσω του προγράμματος η άποψη των Dewey, Efland, Gardner, Green ότι η αισθητική εμπειρία είναι σκόπιμο να αποτελεί ένα από τα κεντρικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας.

Η αναζήτηση των δυσλειτουργικών παραδοχών (στερεότυπα) έγινε με τον εικαστικό πίνακα του Γιάννη Γαΐτη. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η ταινία μικρού μήκους «Jafar» προκειμένου να εξεταστεί στο επόμενο στάδιο το πρώτο κριτικό ερώτημα (στάση της κοινωνίας) ενώ για το δεύτερο επιλέχτηκε το τραγούδι «Διαφορετικοί» με σκοπό να δοθεί έμφαση μέσα από τη περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των ΑΜΕΑ από την κοινωνία στα συναισθήματά τους. Η επιλογή των συγκεκριμένων έργων τέχνης (εικαστικά, κινηματογράφος, μουσική) αποσκοπεί στην ανατροπή των στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα από την παρατήρηση και το σχολιασμό τους.

5ο Στάδιο: Προσέγγιση υποθεμάτων

Στο στάδιο αυτό επιχειρείται να ενεργοποιηθεί η διαδικασία αναστοχασμού για τον εντοπισμό των παραδοχών των εκπαιδευομένων μέσω των έργων τέχνης. Εξετάζονται οι απόψεις τους για τα υποθέματα σε σχέση με τα κριτικά ερωτήματα που ήδη έχουν διατυπωθεί με τη συστηματική διερεύνηση των έργων τέχνης. Σε ένα έργο τέχνης κρύβεται αυτό που ο καλλιτέχνης θέλει να ανακαλύψει ο παρατηρητής. (Κόκκος, 2011) Με τον τρόπο αυτό η σκέψη μας γίνεται πιο αναλυτική, πιο διεισδυτική. Ταυτόχρονα διεγείρεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του παρατηρητή. Η ολιστική επομένως ανάλυση έργων τέχνης (πίνακες, φωτογραφίες, λογοτεχνικά ή θεατρικά – κινηματογραφικά έργα, γλυπτά, ή ακόμα και γκράφιτι) καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό (Freire) και παρέχει τη δυνατότητα

εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων, πολλαπλών ερμηνειών και τελικά μιας πολυδιάστατης θέασης του κόσμου.

Τα έργα τέχνης αποτελούν πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και, μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύγλωττα από ότι με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων (Gloton, 1976). Άλλωστε, η εικαστική έκφραση αποτελεί έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου αποκαλύπτεται η ενότητα της πνευματικής ζωής. Ένα εικαστικό έργο ως μορφή τέχνης αποτελεί έκφανση του ανθρώπινου λόγου εκφράζοντας σκέψεις, βιώματα, νοήματα, συναισθήματα η αποκωδικοποίηση των οποίων αποτελούν ισχυρό μέσο αποτύπωσης σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων, προσδοκιών των δημιουργών τους, ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο.(Anning and Ring, 2004).

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές, η παρουσίαση του εικαστικού έργου του Γιάννη Γαΐτη εισήγαγε το θέμα «Διαφορετικότητα».. Μέσα από τις τέσσερεις φάσεις της τεχνικής του Perkins οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά από κατευθυντήριες ερωτήσεις:

- Περιγράψτε τι βλέπετε στον πίνακα του Γαΐτη;
- Πως αντιλαμβάνεστε το μοτίβο των πολλών όμοιων ατόμων και του ατόμου που ξεχωρίζει;
- Γιατί πιστεύετε ότι παρουσιάζεται το άτομο να ξεχωρίζει ανάμεσα στα άλλα όμοια;

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι το μοτίβο του πίνακα του Γαΐτη είναι οι σχηματοποιημένες όμοιες μορφές που διακόπτονται από μια διαφορετική μορφή η οποία αποτελεί το κεντρικό θέμα του πίνακα καθώς ταράσσει τη μονοτονία του πανομοιότυπου σκηνικού. Τα συναισθήματα που προκάλεσαν τα εικαστικά αυτά έργα τέχνης ήταν έκπληξη, περιέργεια αλλά και ενδόμυχο φόβο για το διαφορετικό ανθρωπάκι, αμηχανία και μοναξιά. Το διαφορετικό ανθρωπάκι δηλώνει τη μοναξιά μέσα στο πλήθος, τις νέες ιδέες ανάμεσα στις παλιές, αποτελεί μέρος του συνόλου, γι’ αυτό και δεν είναι παράμερα αλλά στο κέντρο του πίνακα, παρόλα αυτά μοιάζει ξεκομμένο από το υπόλοιπο σύνολο.

Λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου περιοριστήκαμε στις παραπάνω απαντήσεις ορίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας ως το διαχωρισμό του ατόμου από τα μέλη μιας ευρύτερης ομάδας που έχει δημιουργηθεί από άτομα που μοιάζουν μεταξύ τους έχοντας κοινά εξωτερικά (εμφάνιση) χαρακτηριστικά ή εσωτερικά (πεποιθήσεις, ιδέες, ενδιαφέροντα).

Συνδέοντας τα έργα τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα προβλήθηκε στη συνέχεια η ταινία μικρού μήκους «Jafar» όπου παρουσιάζεται η στάση των μελών μιας κοινωνικής ομάδας απέναντι σ’ ένα διαφορετικό άτομο που αρχικά βιώνει την απόρριψη λόγω της φυλετικής του καταγωγής, (της εθνικότητας) καθώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της ελληνικής κοινωνίας κατηγοριοποιούν το άτομο αυτό στην ξεχωριστή ομάδα των μεταναστών με διαφορετικό πολιτισμικό οικονομικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που ανάγονται στο πρώτο κριτικό ερώτημα που τέθηκε στο τρίτο στάδιο της εφαρμογής της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας:

- Ποια είναι η στάση των γονιών και ποια του κοριτσιού απέναντι στο ξένο - μετανάστη;
- Που οφείλεται η αλλαγή της στάσης των γονιών απέναντι στον μετανάστη;
- Πιστεύετε ότι το απόσπασμα αυτό αποδεικνύει ότι ρατσιστής δεν γεννιέται κάποιος αλλά γίνεται;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων προέκυψε ότι το στερεότυπο είναι μια τυποποιημένη αντίληψη ή μια εικόνα που συχνά κατέχουν από κοινού οι άνθρωποι για μια άλλη ομάδα. Οι γονείς στην ταινία κατέχονται από αρνητικές γενικεύσεις βασισμένες στην ελάχιστη γνώση τους για την ομάδα των μεταναστών με αποτέλεσμα να μη θελήσουν να καθίσουν δίπλα στο μετανάστη. Αντίθετα το κοριτσάκι τους που δεν διακατέχεται από στερεότυπα τέτοιου είδους, δεν έχει προσβλητική αντιμετώπιση και συμπεριφορά απέναντί του. Το γεγονός αυτό

αποδεικνύει περίτρανα ότι ρατσιστής δεν γεννιέται κανείς αλλά γίνεται. Στο τέλος του αποσπάσματος προβάλλεται το ανθρωπιστικό ιδεώδες που υπαγορεύει η ισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Στο σημείο αυτό έγινε συζήτηση για την Οικουμενική διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Συνεχίζοντας το πολύπλευρο θέμα της διαφορετικότητας παρουσιάστηκε στη συνέχεια το τραγούδι «Διαφορετικοί» από το συγκρότημα «Αερικά» του Αλκίνοου Ιωαννίδη και Βασίλη Λέκκα. Οι στίχοι του τραγουδιού συνδέονται με το πρώτο υπόθεμα και το δεύτερο κριτικό ερώτημα που περιλαμβάνει τα αισθήματα που προκαλεί ο ρατσισμός, η αρνητική αυτή στάση της κοινωνίας απέναντί τους.

Οι μαθητές ενεργοποίησαν τον κριτικό τους στοχασμό απαντώντας στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πως αισθάνεται η ευάλωτη κοινωνική ομάδα των ΑΜΕΑ;
- Η διαφορετικότητα των ΑΜΕΑ εμποδίζει την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο ή αυτό συμβαίνει λόγω στερεοτύπων και προκαταλήψεων; (Επικεντρωθείτε στο στίχο –Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε).

Όπως και στα προηγούμενα έργα τέχνης οι μαθητές συζήτησαν σε μικρές ομάδες κι έπειτα στην ολομέλεια παρουσίασαν τις απόψεις τους. Σύμφωνα μ' αυτές τα άτομα με ειδικές ανάγκες αισθάνονται χαμηλή αυτοεκτίμηση βιώνοντας την απόρριψη της πλειοψηφίας του κοινωνικού συνόλου καθώς η έλλειψη ίσων ευκαιριών είναι βαθιά ριζωμένες στους θεσμούς (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα). Τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα απογοήτευσης και απαισιοδοξίας στα άτομα αυτά, λόγω διακρίσεων και στερεοτύπων. Επίσης δόθηκαν πληροφορίες για το συγκρότημα. Τα «Αερικά» είναι ένα μουσικό συγκρότημα που αποτελείται από άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό, νοητική υστέρηση και άλλες ανεπάρκειες και προσπαθεί με τη βοήθεια του μουσικοθεραπευτή Κώστα Αντάρα να προωθήσει το μήνυμα της διαφορετικότητας.

6ο Στάδιο: Σύνδεση με την υπόλοιπη ύλη - Επανεξέταση αρχικών απόψεων - Σύνθεση

Στην τελευταία φάση της διεργασίας ζητήσαμε από τα παιδιά να εργαστούν ατομικά αρχικά και να ανασυνθέσουν τις πληροφορίες που αποκόμισαν στις τρεις προηγούμενες φάσεις παράγοντας ένα μικρό κείμενο, με βάση αυτά που βίωσαν, μέσα από την παρουσίαση των έργων τέχνης. Προκειμένου να καθοδηγηθούν τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Υπάρχουν διαφορές από τις πρώτες σας εντυπώσεις για τα έργα τέχνης;
- Μπορείτε τώρα να αντιλαμβάνεστε τις ιδιαιτερότητες των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων των ΑΜΕΑ και των μεταναστών; Τι νιώθετε γι' αυτούς;
- Άλλαξαν ενδεχομένως κάποιες παραδοχές σας που είχαν σχέση με τα στερεότυπα της κοινωνίας μας;

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου καταγράφεται μέσα από τις απόψεις των παιδιών.

Ενδεικτικά αποσπάσματα που συνέταξαν οι εκπαιδευόμενοι:

• Στην αρχή δεν κατάλαβα γιατί ο καλλιτέχνης ανάμεσα στα τόσα όμοια ανθρωπάκια παρουσίαζε κάποιο διαφορετικό και τι ήθελε να δείξει μ' αυτό. Μετά όμως από τις ερωτήσεις που τέθηκαν μπόρεσα να αποκρυπτογραφήσω το κρυμμένο νόημα. Επίσης μέσα από το τραγούδι «Διαφορετικοί» ένιωσα συμπάθεια για τα άτομα που υφίστανται το ρατσισμό. Κατάλαβα ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου πρέπει να γίνει σ' όλους μας σεβαστή. Θα πρέπει να φερόμαστε στους άλλους όπως θα μας άρεσε να μας φέρονται κι όχι ανάλογα με το αν έχει άλλο χρώμα, εθνικότητα ή έχει κάποια αναπηρία. Πρέπει να γνωρίσουμε το διαφορετικό, να το αποδεχτούμε, να το βοηθήσουμε.

• Μου άρεσε η ταινία μικρού μήκους «Jafar» αλλά δεν μπόρεσα να εκβαθύνω στη σημασία της στάσης του ζευγαριού και του παιδιού αντίστοιχα, απέναντι στο μετανάστη. Δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι ρατσιστές γινόμαστε μέσα από τις προκαταλήψεις, κυρίως μέσα από όσες μας περνά η οικογένειά μας. Το στιγμιότυπο της ταινίας όπου η μαμά τράβηξε από το χέρι το κορίτσι για να το σηκώσει από τη θέση του επειδή καθόταν δίπλα στο μετανάστη, δείχνει ότι «κανένας δεν γεννιέται ρατσιστής». Η ανθρωπιά είναι το

αντίδοτο του ρατσισμού. Τώρα βλέπω το μετανάστη σαν άνθρωπο ίδιο με μας κι όχι σαν κάτι διαφορετικό από μας. Τον συμπονάω που είναι μακριά από την πατρίδα του, θέλω να τον βοηθήσω και δεν τον φοβάμαι πια.

Συμπεράσματα

Η αισθητική εμπειρία ως εργαλείο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με σκοπό τον μετασχηματισμό εδραιωμένων αντιλήψεων στο πολύπλοκο θέμα της διαφορετικότητας επέφερε αλλαγές στο αξιακό σύστημα των εκπαιδευομένων αλλά και στη στάση τους αναθεωρώντας τυχόν δυσλειτουργικές συμπεριφορές τους.

Η θετική ανταπόκριση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου αποδεικνύει ότι η αισθητική εμπειρία μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης εγείρει το ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους. Αποτέλεσε ένα δημιουργικό τρόπο διερεύνησης του θέματος της διαφορετικότητας» που στηρίχθηκε στη παρατήρηση και τη συζήτηση και δημιούργησε μια μαθησιακή κατάσταση για τον εντοπισμό παραδοχών, τον κριτικό στοχασμό, θέτοντας σε αμφισβήτηση τα στερεότυπα ενώ διαμορφώθηκαν νέες στάσεις και συμπεριφορές.

Στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του ατόμου η υιοθέτηση ρατσιστικών αντιλήψεων γίνεται μέσω της συμμετοχής του σε πρωτογενείς και δευτερογενείς κοινωνικές ομάδες. Το σχολείο ως δευτερογενής ομάδα καλείται να καλλιεργήσει δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας στους μαθητές του. Απώτερος στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία θετικού κλίματος ενθαρρύνοντας το σεβασμό, την αποδοχή, τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση των μαθητών. Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των συναισθημάτων και ιδιαίτερα της δεξιότητας της ενσυναίσθησης υπαγορεύει την ισότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική όπως είναι η σημερινή. Η συνειδητοποίηση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (μετανάστες, ΑΜΕΑ) λόγω των προκαταλήψεων ή των στερεοτύπων της κοινωνίας (μαθημένα γνωστικά σχήματα) που συντηρούν το φαινόμενο του ρατσισμού αποτελεί έναυσμα για την καταπολέμησή τους.

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ο όρος διαφορετικότητα περιλαμβάνει την έννοια της κατανόησης, της αποδοχής και της προστασίας της πολυμορφίας. Για το λόγο αυτό μέσα από τα έργα τέχνης καλλιεργήθηκαν δεξιότητες σεβασμού κι όχι ανοχής στη διαφορετικότητα καθώς η αποδοχή της πρέπει να αποτελέσει βασικό μέλημα του σημερινού σχολείου. Το σχολείο καλείται να γίνει πιο ευέλικτο ώστε να υποδεχθεί και να φροντίσει εκπαιδευτικά κάθε παιδί, όποιες δυσκολίες και αν αντιμετωπίζει και όσο «*διαφορετικό*» και να θεωρείται (Thomas, 1997).

Βιβλιογραφική αναφορά

Anning, A. and Ring, K. (2004) Making sense of children's drawings, Maidenshead, Berkshire and New York: Open University Press.

Boyd, R. D. (1991). Personal Transformation in Small Groups: A Jungian Perspective. London: Routledge.

Cassirrer, Ernst (1994). Η παιδευτική αξία της Cassirrer, Ernst (1994). Η παιδευτική αξία της Τέχνης, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος Τέχνης, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος

Dewey, J. (1980). Art as Experience. USA: The Penguin Group. (Original work published 1934).

Dirkx, J. (2000). Transformative Learning and the Journey of Individuation. ERIC Digest, no. 223 (Ed 448305) http://erecacve.org/digests.asp

Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.

Dirkx, J., Mezirow, J. and Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow, Journal of Transformative Education, 4, 123-139.

Efland, A. (2002). Art and Cognition. New York: Teachers College Press.

Fowler, Charles (1996). Strong Arts, Strong Schools. New York: Oxford University Press.

Freire P. (1985), ''Η πράξη της μελέτης''. Στο Για μια Απελευθερωτική Αγωγή. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης

Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Gloton, Robert (1976). Η Τέχνη στο Σχολείο , μετάφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος

Greene, M. (2000). Releasing the Imagination. San Francisco: Jossey-Bass.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Harvard Graduate School of Education.

Thomas, G. (1997), Inclusive schools for an inclusive society. British Journal of Special education, 24-3

Κόκκος, Α. (2006) «Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9 (Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος), σ.4-9.

Κόκκος Α. και Συνεργάτες (2011), Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο

Eirmos Galery (2011). Γιάννης Γαΐτης. Ανάκτηση http://www.eirmosgallery.gr/artist

Εκπαιδευτική τηλεόραση (2013). Η παρέα. Ανάκτηση https://youtu.be/x0IAKHAM8sg

Λέκκας, Β. (2011). Αερικά και φίλοι διαφορετικοί. Ανάκτηση https://youtu.be/arH2NI1lbGM

Σπετσιώτη, Ν. (2013). Jafar. Ανάκτηση https://youtu.be/dfccrwUlROU

Η ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Σαράφη Τρακάλα Μαγδαληνή
Καθηγήτρια Γαλλικών Δ.Ε., sarafitrakala@gmail.com

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, kolokotr@sch.gr

Περίληψη

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα η αξιοποίηση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Η εργασία αυτή εστιάζει στην παρουσίαση μιας έρευνας που υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου κατά το τρίτο τρίμηνο. Η μελέτη έγινε σε τρία στάδια μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων (πριν από την εμπλοκή μας με το τι συνέβη κατά τη διάρκεια και μετά την εμπειρία μας) ανέδειξε ότι η ηλεκτρονική αλληλογραφία, μέσα από το συναισθηματικό κίνητρο ενεργοποίησης που γεννά, βοηθά την εκπαιδευτική πράξη. Είναι ένας τρόπος ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και νέες δεξιότητες μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών.
Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική αλληλογραφία, ξένη γλώσσα, γαλλικά, παραγωγή γραπτού λόγου

Εισαγωγή

Η εισαγωγή του Διαδικτύου στα σχολεία έχει αλλάξει ριζικά τη διαδικασία της μάθησης και το ρόλο του δασκάλου. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον περισσότερο ευχάριστο και πιο ελκυστικό (Κεκές & Μυλωνάκου, 2001). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ μέσα στο νέο περιβάλλον που δημιουργείται προϋποθέτει την αποδοχή μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις υποστηρίζουν ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο με επίκεντρο το μαθητή, ο οποίος οικοδομεί τις γνώσεις του σε προσωπικό επίπεδο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος των δασκάλων αλλάζει μέσω των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων που βασίζονται στις ΤΠΕ. Από φορείς γνώσης γίνονται συντονιστές των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητών. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τις δραστηριότητες στα δικά του ενδιαφέροντα και να επικοινωνεί με συμμαθητές του. Τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία (Μικρόπουλος, 2011). Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί πλέον την «αυθεντία» στην εκπαιδευτική διαδικασία, όμως είναι απαραίτητος, καθώς η έκθεση των μαθητών σε πληροφορίες δεν σημαίνει απαραίτητα την πρόσληψη και επεξεργασία τους (Θεριανός, 2002).

Ένας βασικός στόχος του καθηγητή ξένης γλώσσας είναι να ενθαρρύνει την επικοινωνία και για να το κάνουμε αυτό, εστιάζουμε στην αυθεντικότητα αυτών των καταστάσεων. Η ηλεκτρονική αλληλογραφία επιτυγχάνει αυτό το στόχο και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν την ξένη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας για τους μαθητές. Ο κύριος στόχος μας είναι να καταδείξουμε και να ενσωματώσουμε αυτή τη διαδικασία μάθησης μέσα στη τάξη. Ταυτόχρονα, θα αναρωτηθούμε τι συμβαίνει από την άποψη της εκπαιδευτικής σχέσης κατά την εισαγωγή υπολογιστών στην τάξη:

- Πώς το Διαδίκτυο αλλάζει τη στάση των εκπαιδευομένων έναντι της γραπτής παραγωγής;
- Μήπως η ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών και δίνει νέα κίνητρα για το γραπτό κείμενο;

- και τέλος, ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην τάξη;

Για την υλοποίηση της μελέτης πραγματοποιήθηκε πείραμα πεδίου. Συγκεκριμένα, η έρευνα έγινε σε σχολείο του Νομού Λάρισας, που πληρούσε τα κριτήρια:

- Διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- Οι μαθητές κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για το χειρισμό των υπολογιστών.
- Οι μαθητές δεν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε ανταλλαγή e-mails με μαθητές του εξωτερικού.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 9 μαθητές της Β' Γυμνασίου. Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, ήμασταν αναγκασμένοι να συγκρίνουμε το τι συνέβαινε στην εκπαιδευτική διαδικασία πριν από την εμπλοκή μας με το τι συνέβη κατά τη διάρκεια και μετά την εμπειρία μας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο συλλέξαμε δεδομένα σε 3 διαφορετικές χρονικές στιγμές χρησιμοποιώντας ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Θεωρητικές βάσεις της Έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Η έννοια της στάσης

Η έναρξη της διαδικασίας μάθησης είναι ζωτικής σημασίας για κάθε μαθητή. Από την αρχή, ο δάσκαλος θα πρέπει να θέσει στόχους: να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις αρνητικές στάσεις, δίνοντας ευκαιρίες και λόγους για μια ευνοϊκή προσέγγιση, να τους ενθαρρύνει και να ενεργοποιήσει τις διαδικασίες μάθησης. Είναι προφανές ότι η διαχείριση των στάσεων των εκπαιδευομένων θα πρέπει να αποτελεί στόχο προτεραιότητας για το δάσκαλο. Το γεγονός ότι οι συμπεριφορές αλλάζουν είναι ένα από τα ερευνητικά μας αξιώματα στα οποία βασιζόμαστε για να εξετάσουμε κατ'αρχάς αν οι συμπεριφορές που συλλέγονται πριν από την πραγματοποίηση της έρευνας αλλάζουν κατεύθυνση ή δυναμική στη συνέχεια. Η συλλογιστική αυτή στηρίζεται στη σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς, σχέση που εξηγεί το ενδιαφέρον μας για την έννοια των στάσεων και το οποίο είναι ένα από τα αξιώματα της έρευνάς μας.

Ο συνδυασμός των θεωρητικών μοντέλων που επιτρέπουν να προβλέψουμε την πορεία των μαθητών, έχει σαν βάση το παρακάτω αξίωμα. Η πορεία των μαθητών που μαθαίνουν τη γαλλική γλώσσα, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προσδιορίζεται από:

- τη στάση τους απέναντι στους υπολογιστές,
- τη στάση τους απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας,
- τις προηγούμενες συνήθειές τους (ατομική κατάσταση),
- τα χαρακτηριστικά αυτών των εμπειριών και
- τις εξωτερικές συνθήκες (περιβαλλοντικοί παράγοντες)

Επιπλέον, ο μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της έννοιας της στάσης θα πρέπει να μας προβληματίσει σχετικά με τα μέτρα που πρέπει να λάβει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε το περιβάλλον της τάξης να είναι αποδοτικό για τους μαθητές με θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η έννοια του κινήτρου

Το κίνητρο είναι μία από τις έννοιες που έχει μελετηθεί εκτενώς από τους ψυχολόγους, για να κατανοήσουν και να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, θέτουμε ως στόχο να εξετάσουμε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε ποιό βαθμό η προετοιμασία για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ένα κίνητρο για τους μαθητές. Τα κίνητρα αναφέρονται στην ενεργοποίηση και στη δράση του ατόμου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος. Ουσιαστικά, η ύπαρξη κινήτρων σχετίζεται στενά με την έννοια των στόχων και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την

κινητοποίηση ενός ατόμου προς οποιαδήποτε δραστηριότητα και την ενασχόλησή του με αυτή.

Οι καθοριστικοί παράγοντες αντιστοιχούν, σύμφωνα με τον (Viau, 1997), στον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης που πρέπει να εκτελέσουν. Οι κοινωνιογνωστικές έρευνες δείχνουν ότι το κίνητρο στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται κυρίως από τρεις τύπους αντίληψης (Pintrich & De Groot, 1990):

- Η αντίληψη της αξίας της δραστηριότητας: γιατί να κάνω αυτή τη δραστηριότητα; Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω καινούργια πράγματα;
- Η αντίληψη των δεξιοτήτων για να την ολοκληρώσει: είμαι σε θέση να επιτύχω;
- Η αντίληψη του ελέγχου της προόδου της και τις συνέπειές της: είναι σημαντικό για μένα να πάρω τον καλύτερο βαθμό και να αποφύγω να είμαι ο χειρότερος στην τάξη;

Το κίνητρο και η ενεργή στάση απέναντι στο Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο

Το κίνητρο που προκλήθηκε από την καινοτομία του εργαλείου ενθαρρύνει το μαθητή να επενδύσει όχι μόνο χρόνο για να μάθει, αλλά κυρίως να εμπλακεί προσωπικά συμμετέχοντας στη διαδικασία της μάθησης. Μεταξύ των λόγων που συμβάλλουν στα κίνητρα των μαθητών επισημαίνουμε το γεγονός ότι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο:

- Προσφέρει ένα περιβάλλον το οποίο δεν προσφέρει το παραδοσιακό διδακτικό υλικό.
- Η μάθηση συντελείται μέσα από αυθεντικές καταστάσεις.
- Έχει μια διαδραστική δύναμη.
- Επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες που θα μοιραστούν με άλλους.
- Κάθε μαθητής έχει τον δικό του ρυθμό προσέγγισης

Κάθε μοντέλο μάθησης δεν επηρεάζει μόνο την εκπαιδευτική πρακτική της διδασκαλίας, αλλά συγχρόνως την εικόνα και τη συμπεριφορά του μαθητή. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας με τη χρήση του υπολογιστή γίνεται αποτελεσματική όταν η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, καθώς ο καθένας έχει διαφορετική αναπαράσταση του κόσμου η οποία επηρεάζει τη χρήση του γλωσσικού του κώδικα. Καθώς είναι γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι μια συμπαγής ομάδα με τα ίδια χαρακτηριστικά, αλλά διαφέρουν μεταξύ τους σε ωριμότητα, εμπειρίες και ενδιαφέροντα, έτσι μπορεί να μάθουν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικούς ρυθμούς. Χρειάζεται πλέον να δώσουμε έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kahn, 2010). Οι διαδικασίες μάθησης που πραγματοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες ευαισθητοποιούν τους μαθητές στη χρησιμότητα του να μαθαίνω και αυξάνει το ενδιαφέρον τους. «Έτσι το να μαθαίνω να διαβάζω, να γράφω, να εξοικειωθώ με την ουσία αυτού που ονομάζουμε πολιτισμό θα είναι σαν μια φυσική λειτουργία όπως μαθαίνω να περπατώ» (Freinet, 1943).

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στον εκπαιδευτικό κόσμο

Η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αποτελεί μια διαδεδομένη εφαρμογή του διαδικτύου στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, κάτι το οποίο οφείλεται στην απλότητά του και το γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συνεργασίας με διάφορους τρόπους. Η δυνατότητα που παρέχει για επικοινωνία με αυθεντικούς χρήστες της γλώσσας πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες για επικοινωνιακή εξάσκηση σε ένα αυθεντικό πλαίσιο χρήσης της ξένης γλώσσας (Ellis, 1994). Επιπλέον, αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, το οποίο είναι σημαντικό με δεδομένη τη θετική συνάφεια ανάμεσα στα κίνητρα και την επίδοση στην ξένη γλώσσα (Gardner, 1985). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία, να μειώσει το σχολικό άγχος και να ενισχύσει τις δεξιότητες γραφής των μαθητών. Με τη νέα τεχνολογία εξυπηρετείται η ανάπτυξη νέων

στρατηγικών μάθησης, προκαλώντας μια αλλαγή στην προσέγγιση δάσκαλου-μαθητή. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον απλά ένας πομπός της γνώσης, αλλά μάλλον ένας οδηγός και φύλακας ενώ ο μαθητής δεν είναι πλέον απλώς ένας παθητικός αποδέκτης, αλλά ένας ενεργός παίκτης στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου.

Η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μας επιτρέπει να φέρουμε τις τάξεις μας σε επαφή με τάξεις από κάθε γωνιά του κόσμου. Ανταλλάσουμε ιδέες, εμπειρίες σε ένα πραγματικό ακροατήριο. Χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι μαθητές συμμετέχουν σε κάτι καινούργιο, σε μια καινοτομία, και κάτι τέτοιο φαίνεται να τους ενθουσιάζει. Οι μαθητές μας μπορούν να μάθουν για άλλους πολιτισμούς και να γνωστοποιήσουν τον δικό τους. Η εργασία σε δίκτυο δημιουργεί μια νέα ισότητα στην τάξη με την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου ο οποίος αφήνει τον κύριο ρόλο του για να γίνει σύμβουλος και οργανωτής.

Τις περισσότερες φορές, οι μαθητές παράγουν κείμενα που δεν πρόκειται σχεδόν ποτέ να τα διαβάσει κανείς παρά μόνο ο εκπαιδευτικός τους σε μια διαδικασία ελέγχου και αξιολόγησης. Όταν τα παιδιά δημιουργούν κείμενα για να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για αυτοέκφραση συνήθως δεν ενδιαφέρονται για την ορθογραφία και τη σωστή σύνταξη. Η αξιοποίηση του διαδικτύου μπορεί να τροποποιήσει τις συνθήκες έκφρασης και την ποιότητα των παραγόμενων γραπτών κειμένων. Το κείμενο εκλαμβάνει μια νέα διάσταση όταν οι μικροί «συγγραφείς» είναι βέβαιοι ότι, στην άλλη άκρη της «τηλεφωνικής γραμμής», έχουν ένα ανυπόμονο κοινό, έτοιμο να παραλάβει τις «εκδόσεις» τους. Ξαφνικά, επειδή το περιεχόμενο της γραπτής επικοινωνίας λαμβάνει μια νέα διάσταση, οι μαθητές πιο εύκολα αποκτούν επίγνωση του γεγονότος ότι πρέπει να εκφράζουν τις σκέψεις τους με αναγνώστες με τους οποίους ίσως δεν θα έχουν ποτέ τη δυνατότητα να συζητήσουν από κοντά.

Η δραστηριότητα έχει, επομένως, εδώ ένα εκπαιδευτικό ρόλο που πηγαίνει πέρα από την εκμάθηση ξένων γλωσσών και αποτελεί μέρος των εγκάρσιων δεξιοτήτων που οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν. Η ξένη γλώσσα δεν είναι πλέον ένα απλό θέμα του προγράμματος, αλλά ένα «εργαλείο» που θα επιτρέψει στους μαθητές μας να επικοινωνήσουν τις ιδέες σε ένα πραγματικό ακροατήριο. Το e-mail δεν είναι μόνο ένα απλό, ευέλικτο και εύκολο στη χρήση εργαλείο από το δάσκαλο και το μαθητή. Είναι ένα εργαλείο επικοινωνίας για να σπάσει την απομόνωσή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Συλλογή δεδομένων

Σύμφωνα με τους Ghiglione & Matalon υπάρχουν τρεις τύποι συνεντεύξεων: η μη δομημένη, η ημι-δομημένη και η δομημένη. Με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι λίγοι σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήσαμε, για τη συλλογή των δεδομένων, ημι-δομημένες συνεντεύξεις που βασίζονται σε ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων το οποίο τίθεται με ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003).

Αυτές οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο σε 9 μαθητές της ομάδας εργασίας μας κατά τη διάρκεια των ωρών που αφιερώνονται στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Κάθε μαθητής έπρεπε να προβληματιστεί σχετικά με τις προτεινόμενες ερωτήσεις και να απαντήσει δίνοντάς μας τη δική του άποψη. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ελληνική διότι πιστεύουμε ότι για να μιλήσει κάποιος σε μια ξένη γλώσσα είναι πραγματικά πολύ δύσκολο καθώς του στερεί τον αυθορμητισμό του.

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού εργαστηρίου (atelier)

Οι στόχοι των συνεντεύξεων αυτών διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: ο πρώτος σχετίζεται με τον τομέα της στάσης του μαθητή πριν την παραγωγή γραπτού λόγου (Πίνακας 1, ερωτήσεις 1,4,5,6,9). Ο δεύτερος με ποιον τρόπο επηρεάζεται το κίνητρο για το μαθητή απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου (Πίνακας 1, ερ. 2,3). Τέλος ο τρίτος άξονας είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη σκοπιμότητα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία των γαλλικών ως ξένης γλώσσας (Πίνακας 1, ερ. 7,8).

Πίνακας 1: Ερωτήσεις πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού εργαστηρίου (atelier)

Α/Α	Ερώτηση
1	Πως σας φάνηκε η δραστηριότητα; Σας ικανοποίησε;
2	Σας αρέσει να γράφουμε μικρά κείμενα; Το θέμα σας άρεσε, γιατί; Τι δεν σας άρεσε;
3	Θα θέλατε να συνεχίσουμε με αυτόν τον τρόπο;
4	Σας βοήθησε να βελτιώσετε την εικόνα και το περιεχόμενο των γραπτών σας κειμένων;
5	Πως σας φάνηκε η ατμόσφαιρα στην τάξη και η συνεργασία με τους συμμαθητές σας;
6	Ποια ήταν η προσωπική σας συμμετοχή στην ομάδα σας;
7	Τι γνωρίζετε για τους υπολογιστές; Θα σας άρεσε να τους χρησιμοποιήσουμε στο μάθημά μας;
8	Τι θα ζητούσατε από τον διδάσκοντα για την καλυτέρευση των γνώσεων σας;
9	Θα προτείνατε κάποια άλλη δραστηριότητα σχετική με τα Γαλλικά;

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού εργαστηρίου (atelier)

Οι στόχοι των συνεντεύξεων αυτών διαρθρώνεται γύρω από τρεις άξονες: ο πρώτος σχετίζεται με τον τομέα της στάσης του μαθητή κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Πίνακας 2, ερ. 2,3). Ο δεύτερος με ποιον τρόπο επηρεάζεται το κίνητρο για το μαθητή απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου (Πίνακας 2, ερ. 4,5). Τέλος ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στις στάσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας(Πίνακας 2, ερ. 1,6,7,8,9,10).

Πίνακας 2: Ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού εργαστηρίου (atelier)

Α/Α	Ερώτηση
1	Σας άρεσε η δραστηριότητα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου;
2	Το θέμα της ανταλλαγής κειμένων ή απόψεων σας φαίνετε ενδιαφέρον; Για ποιο λόγο;
3	Σας διευκόλυνε στην καλύτερη εμφάνιση των γραπτών σας;
4	Νομίζετε ότι θα σας είναι χρήσιμο για τη συνέχιση των σπουδών σας στα Γαλλικά;
5	Η χρήση του λεξικού των εικόνων και του κειμένου, νομίζετε ότι σας βοήθησε;
6	Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο στόχος του σχεδίου;
7	Είστε ευχαριστημένος από το κλίμα της συνεργασίας με τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές σας;
8	Ποια νομίζετε ότι ήταν τα θετικά σημεία του μαθήματός μας (καινούριοι φίλοι, καινούργιο και σύγχρονο περιβάλλον εργασίας, γνωριμία με άλλους πολιτισμούς);
9	Θα θέλατε να συνεχίσουμε με αυτόν τον τρόπο;
10	Μήπως θα θέλατε να προτείνετε κάποια άλλη δραστηριότητα, σχετικά με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα Γαλλικά;

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές μετά το εκπαιδευτικό εργαστήριο (atelier)

Οι στόχοι των συνεντεύξεων αυτών διαρθρώνονται γύρω από δύο άξονες: ο πρώτος σχετίζεται με τον τομέα της στάσης του μαθητή σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Πίνακας 3, ερ. 1,2,3) και ο δεύτερος

επικεντρώνεται στις στάσεις των μαθητών σχετικά με τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και την ανταλλαγή εμπειριών (Πίνακας 3, ερ. 4,5).

Πίνακας 3: Ερωτήσεις μετά το εκπαιδευτικό εργαστήριο(atelier)

Α/Α	Ερώτηση
1	Σας άρεσε η διαδικασία ανταλλαγής ηλεκτρονικού ταχυδρομείου;
2	Τι πιστεύετε για τη χρήση του υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
3	Γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον;
4	Θα θέλατε να επαναληφθεί και την επόμενη σχολική χρονιά;
5	Θα προτείνατε και σε φίλους σας τις δραστηριότητες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου;

Ανάπτυξη του Σχεδίου

Προετοιμασία του εκπαιδευτικού εργαστηρίου

Το εκπαιδευτικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε σε 9 μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου Μελιβοίας κατά το τρίτο τρίμηνο στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου. Για την υλοποίησή του ήρθαμε σε επαφή μέσω e-mail με το εκπαιδευτικό δίκτυο « www.momes.net », μια διεθνής κοινότητα Γαλλοφωνίας (Francophonie) από το 1995. Το δίκτυο αυτό μας δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουμε με διαφορετικές κουλτούρες και να μας φέρει σε επαφή με νεαρούς εφήβους που μαθαίνουν γαλλικά. Ένας Ρουμάνος καθηγητής γαλλικής γλώσσας έλαβε το μήνυμά μας και απάντησε ότι θα μπορούσε να οργανώσει μια ανταλλαγή με τους μαθητές του. Το σχολείο βρισκόταν νότια της χώρας σε ένα μικρό χωριό και οι μαθητές ήταν στην ίδια ηλικία με τους Έλληνες μαθητές.

Στην αρχή πήραμε συνέντευξη για πρώτη φορά από όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια, κρίναμε σκόπιμο να θέσουμε τους μαθητές μας σε ηλεκτρονική επαφή με τους μαθητές του σχολείου της Ρουμανίας γράφοντας συλλογικά ένα κείμενο. Όσον αφορά το θέμα του e-mail για την προετοιμασία, έχουμε προτείνει το μήνυμα να περιγράφει την περιοχή μας.

Για το σκοπό της παροχής κινήτρων τους είπαμε ότι θα έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες με άλλους μαθητές εκτός Ελλάδας σε θέματα της επιλογής τους. Όλοι οι μαθητές δεν μπορούσαν να κρύψουν την έκπληξή τους εκφράζοντας τη χαρά τους. Τους είπαμε ότι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το επίπεδο των γνώσεων του στα γαλλικά, θα έχει ένα ρόλο να διαδραματίσει σε αυτή την εμπειρία και η συμβολή του θα είναι σημαντική. Προτείναμε να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά δεδομένου ότι η παραγωγή του κείμενου ήταν μια δραστηριότητα που απαιτεί τη συμβολή όλων των μαθητών. Όσον αφορά τον αριθμό των ομάδων που σχηματίζονται, είχαμε τρεις ομάδες εργασίας των τριών μαθητών η κάθε μία. Τέλος, τους διαβεβαιώσαμε ότι ο ρόλος μας ήταν να βοηθήσουμε στην υλοποίηση των διαφόρων δραστηριοτήτων και να τους βοηθήσουμε να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το θέμα που τελικά αποφασίσαμε αφορά την περιοχή των εκπαιδευομένων η οποία θα μπορούσε να ενδιαφέρει και τους ρουμάνους μαθητές. Η πρώτη ομάδα αποφάσισε να συλλέξει εικόνες, η δεύτερη ομάδα επέλεξε να βρει πληροφορίες για την περιοχή και η τρίτη ομάδα να βρει σχετικές πληροφορίες στο Διαδίκτυο.

Υλοποίηση του εκπαιδευτικού εργαστηρίου

Για να αποτελεί κίνητρο η εμπειρία αυτή για τους μαθητές είναι σημαντικό να αναλάβουν την ευθύνη του έργου, να συνειδητοποιήσουν ότι εργάζονται και μαθαίνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, σε ένα χώρο ελευθερίας. Ότι μπορούν να αναπτύξουν το έργο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους και το χρόνο τους. Η πρόκληση εδώ είναι να

διεγείρουμε την περιέργεια τους, την επιθυμία να μάθουν περισσότερα ο ένας για τον άλλο, να ανακαλύψουν τη λειτουργία της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας και πολιτισμού. Τα βήματα που ακολουθήσαμε κατά την υλοποίηση του εργαστηρίου φαίνονται στο Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Βήματα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εργαστηρίου

1ο Βήμα	Επιλογή του θέματος καιπρογραμματισμός εργασιών
2ο Βήμα	Ανάπτυξημηνυμάτων
3ο Βήμα	Αναθεώρηση, διόρθωσηκαι εμπλουτισμόςτωνμηνυμάτων
4ο Βήμα	Λήψη και αποστολή μηνυμάτων
5ο Βήμα	Παιδαγωγική αξιοποίηση

1οΗεπιλογή του θέματος καιπρογραμματισμός εργασιών:Πριν από την ανάπτυξη των μηνυμάτων, προτείναμε στους μαθητές να καταρτίσουν ένα σχέδιο συγγραφής των e-mails. Πρώτα κατέγραψαν τις ιδέες τους συμβουλευόμενοι λεξικά ή βιβλία γραμματικής. Στη συνέχεια, διάβασαν υλικό που σχετίζεται με το θέμα, ζητώντας τη βοήθεια του δασκάλου, όπου απαιτήθηκε.

2ο Ανάπτυξη μηνυμάτων: Οι μαθητές είχαν ετοιμάσει ένα σχέδιο με τις κύριες ιδέες για την ανάπτυξη του μήνυματός τους. Είχαμε επίσης διανέμει ένα αυθεντικό έγγραφο για ένα χωριό της Προβηγκίας (Provence). Απαντήσαμε σε ερωτήσεις μαθητών σχετικά με την κατανόηση του υλικού που τους είχαμε μοιράσει, με το λεξιλόγιο και τη γραμματική που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε. Ταυτόχρονα, οι μαθητές με τη βοήθεια του Διαδικτύου βρήκαν φωτογραφίες και έναν χάρτη της περιοχής.

3ο Συλλογική μορφοποίηση των μηνυμάτων: Σημειώσαμε στον πίνακα μέρος της παραγωγής των μαθητών και καλέσαμε όλους τους μαθητές να διορθώσουν τυχόν λάθη. Συζητήσαμε τις βασικές αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των e-mails ώστε να διευκολυνθεί αργότερα το έργο τους.

4ο Αποστολή μηνυμάτων: Η αποστολή των μηνυμάτων είναι το τελικό βήμα. Οι μαθητές ολοκλήρωσαν την αποστολή του μηνύματος σε μία διδακτική ώρα, επειδή είχαν ελεύθερη πρόσβαση στην αίθουσα υπολογιστών. Αφιερώσαμε επίσης μια συνεδρία στο e-mail αποχαιρετισμού. Όσο για εμάς, ο ρόλος μας ήταν να απαντάμε σε ερωτήσεις από τους μαθητές και να βοηθάμε με την επεξεργασία του κειμένου.

5ο Παιδαγωγική αξιοποίηση:Θέσαμε σαν στόχο να υπενθυμίσουμε στους μαθητές τα στάδια που ακολουθήσαμε για την παραγωγή των κειμένων αλληλογραφίας και τις στρατηγικές για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Έτσι, μοιράσαμε στους μαθητές ένα φύλλο ανάλυσης των κειμένων της αλληλογραφίας και τους παρακινήσαμε σημειώνοντας στον πίνακα τις παρατηρήσεις των συμμαθητών τους και συζητώντας τα αποτελέσματα. Για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού μηνύματος των Ρουμάνων μαθητών αφιερώσαμε δύο διδακτικές ώρες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας, αφού μοιράσαμε στους μαθητές το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που λάβαμε, τους ζητήσαμε να το διαβάσουν και να μοιραστούν τις γενικές εντυπώσεις τους. Όλοι οι μαθητές σχολίασαν ότι ήταν ένα «αυθεντικό κείμενο» που «έδινε πληροφορίες για την περιοχή» παρατηρώντας ότι «δεν υπήρχαν φωτογραφίες ή χάρτες της περιοχής». Στη συνέχεια, θέσαμε κάποιες ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου εξηγώντας ταυτόχρονα μερικές άγνωστες λέξεις. Κατά τη δεύτερη ώρα, ζητήσαμε από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και να γράψουν ένα σύντομο κείμενο όπου θα παρουσιάζουν την περιοχή που κατοικούν οι Ρουμάνοι μαθητές. Κάθε ομάδα στη συνέχεια θα έκανε μια προφορική παρουσίαση. Για να διευκολυνθεί το έργο τους, γράψαμε στον πίνακα μερικές χρήσιμες λέξεις και εκφράσεις. Στο τέλος των προφορικών παρουσιάσεων, σημειώσαμε στον πίνακα τα χαρακτηριστικά και τις πληροφορίες για την περιοχή των φίλων μαθητών στη Ρουμανία.

Ερμηνεία των δεδομένων: Οι στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών σε σχέση με τη παραγωγή γραπτού λόγου μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

Η ερμηνεία των δεδομένων πριν από την εμπειρία της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

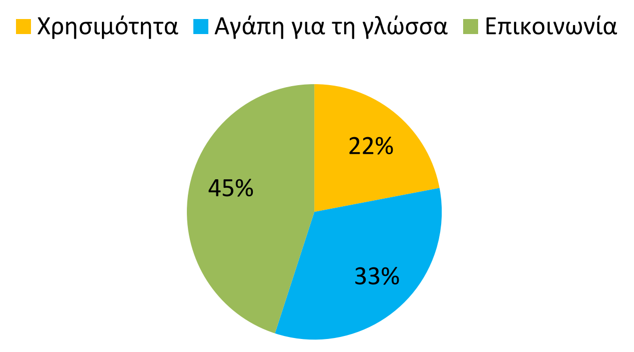
Πέντε ερωτήματα τέθηκαν στους εκπαιδευόμενους που εστιάζουν στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη παραγωγή γραπτού λόγου. Οι 7 από τους 9 μαθητές, ποσοστό 78%, είχαν μια αρνητική στάση και δεν αισθάνονται καλά όταν χρειάζεται να γράψουν ένα κείμενο στα γαλλικά. Όσο για τους λόγους που αναφέρονται για να δικαιολογήσουν τη θέση τους, οι μαθητές θεωρούν την παραγωγή γραπτού λόγου «δύσκολη, βαρετή, δεν είναι ευχάριστη». Ωστόσο, δύο μαθητές είχαν θετική στάση θεωρώντας «χρήσιμο, για να μάθουν τη γλώσσα». Μάλιστα, πρότειναν κάποιες δραστηριότητες όπως «συζήτηση στην τάξη, να ακούμε τραγούδια».

Τέθηκαν δύο ερωτήματα που εστιάζουν στον τρόπο που επηρεάζεται το κίνητρο για το μαθητή απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι περισσότεροι μαθητές είναι αδιάφοροι στην παραγωγή γραπτού λόγου τονίζοντας ότι «χρειάζεται σκληρή δουλειά, δεν έχει ενδιαφέρον». Σημείωσαν, επίσης, ότι «κάνουμε πολλά λάθη». Δύο ερωτήματα τέθηκαν στους μαθητές σχετικά με τη σκοπιμότητα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία των γαλλικών ως ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πλειοψηφία ήταν υπέρ της χρήσης του υπολογιστή στην τάξη υποστηρίζοντας ότι «μαθαίνουν περισσότερα πράγματα», «νέα πράγματα». Μερικοί μαθητές ανέφεραν στις απαντήσεις τους ότι θα έπρεπε το σχολείο να έχει αρκετές αίθουσες υπολογιστών και επίσης να εξοπλιστεί το εργαστήριο με περισσότερους ηλεκτρονικούς υπολογιστές νέας τεχνολογίας, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει τον υπολογιστή του.

Η ερμηνεία των δεδομένων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού εργαστηρίου

Η μεθοδολογία εργασίας που είχαμε υιοθετήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας είχε επηρεάσει όχι μόνο τη μέθοδο παρασκευής των μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αλλά τη στάση και τα κίνητρα των μαθητών σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευόμενους η πλειονοψηφία των μαθητών απέκτησαν πλέον μια ευνοϊκή στάση. Όσο για τους λόγους που αναφέρονται για να δικαιολογήσουν τη θέση τους, οι μαθητές τόνισαν ότι η εμπειρία ήταν «πολύ ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, χρήσιμη για την εκμάθηση της γλώσσας».

Τέθηκαν τρία ερωτήματα στους εκπαιδευόμενους, προκειμένου, πρώτον, να εξεταστεί αν το κίνητρό τους για τη παραγωγή γραπτού λόγου είχε αλλάξει και, δεύτερον, να δούμε την άποψή τους σχετικά με τη χρησιμότητα του έργου. Οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις μας (αν το σχέδιό μας ήταν αρχικά μια αλλαγή όσον αφορά τα κίνητρα των μαθητών σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου) παρουσιάζονται σχηματικά μέσω του Σχήματος 1. Σχεδόν όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν ότι έχουν αλλάξει τα κίνητρά τους προς το καλύτερο. Μερικοί μάλιστα από αυτούς αναφέρθηκαν στη βελτίωση των γλωσσικών τους γνώσεων: «Νομίζω ότι είναι πολύ χρήσιμες», «Μου άρεσε η γλώσσα», «μια ξένη γλώσσα είναι χρήσιμη για την επικοινωνία». Άλλοι μαθητές τόνισαν την αξία των αυθεντικών κειμένων και τη σημασία της αναμονής ενός στόχου: «ο χάρτης και οι εικόνες, με βοήθησαν πολύ», «ο στόχος μας ήταν η επικοινωνία». Οι απαντήσεις παρουσιάζονται σχηματικά μέσω του Σχήματος 1.



Σχήμα 1. Κίνητρο μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου

Όσον αφορά στα ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με τη χρήση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, σχεδόν όλοι οι μαθητές είπαν ότι «είναι πολύ ενδιαφέρουσα και ευχάριστη». Πολλοί από αυτούς μίλησαν σε γενικές γραμμές, αναφερόμενοι στη διεύρυνση των γνώσεών τους και στην πρακτική της γλώσσας. Εστίασαν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους και τόνισαν ότι τους έχει προκαλέσει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Η πλειονοψηφία των εκπαιδευομένων τόνισε ότι «ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία», «θα ήθελα να συνεχίσω αυτή την εμπειρία το επόμενο έτος», «μου αρέσει να δουλεύω με τον υπολογιστή». Όσον αφορά στις προτάσεις για άλλες δραστηριότητες στην τάξη, οι μαθητές πρότειναν: «Θα ήθελα να στείλουμε κάρτες ή μηνύματα σε σχολεία στην Ελλάδα ή τη Γαλλία», «θα ήθελα να μιλάμε για αθλητισμό ή μουσική».

Η ερμηνεία των δεδομένων μετά την εμπειρία της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

Η εμπειρία της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν την τεχνοκρατική κουλτούρα τους, δηλαδή τις γνώσεις τους για επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και Διαδικτύου. Μερικοί μαθητές τόνισαν ότι αυτή η εμπειρία τους έδωσε την ευκαιρία να εξοικειωθούν με το Διαδίκτυο καθώς και με την χρήση του e-mail. Οι μαθητές είχαν για πρώτη φορά την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ως μέρος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Όσον αφορά τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην τάξη τονίστηκε από αρκετούς ο ρόλος του υπολογιστή στη ζωή μας, επειδή συμβολίζει την πρόοδο, «εμείς είμαστε πιο κοντά στην τεχνολογία», «η γλώσσα είναι πιο αυθεντική». Επιπλέον, τόνισαν ότι «μπορώ να μάθω πράγματα έξω από τα βιβλία που ποτέ δεν θα τα γνώριζα, χωρίς υπολογιστή». Ισχυρίστηκαν επίσης ότι ο υπολογιστής εγκαινίασε μια νέα εποχή της μάθησης, «μαθαίνουμε σε ένα ευχάριστο και εύκολο τρόπο». Επιπλέον, οι μαθητές ανέφεραν ότι «μαθαίνουμε σημαντικά πράγματα για τη πρακτική της γαλλικής γλώσσας».

Όσον αφορά στις στάσεις των μαθητών σχετικά με τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και στην ανταλλαγή εμπειριών η προσέγγιση ήταν θετική. Η πλειονοψηφία των μαθητών εκτίμησε ότι η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας ήταν εξαιρετικά ωφέλιμη και θα ήθελαν να το χρησιμοποιήσουν κι έξω από το πλαίσιο του σχολείου. Οι μαθητές ανέφεραν «θα ήθελα να επαναληφθεί και την επόμενη χρονιά», «με τον τρόπο αυτό μπορούμε να επικοινωνούμε με τους μαθητές, παρόλο που δεν είναι κοντά μας, να μάθουμε πώς περνούν την ώρα τους», «μαθαίνουμε για την πόλη τους, τη χώρα τους», «μπορούμε να συγκρίνουμε τη νοοτροπία τους σε σχέση με εμάς, γενικά τη μάθηση», «είναι νέο, σύγχρονο, πρακτικό και δημιουργικό».

Συμπεράσματα

Η ηλεκτρονική αλληλογραφία, μέσα από το συναισθηματικό κίνητρο ενεργοποίησης που γεννά, βοηθά την εκπαιδευτική πράξη. Το γεγονός ότι είσαι φίλος κάποιου και μοιράζεσαι τις σκέψεις σου, τα όνειρά σου, τις ελπίδες σου, επιφέρει θετική επίδραση σε πολλούς τομείς και, τέλος, επηρεάζει την επιτυχία στο σχολείο. Ο ρόλος του δασκάλου δεν φαίνεται πλέον τόσο κεντρικός όσο στην παραδοσιακή σχολική τάξη. Ωστόσο, παραμένουν τρεις βασικές παιδαγωγικές στρατηγικές:

- Είναι αυτός που καθορίζει τη δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί.
- Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, βοηθά τους μαθητές όταν το ζητούν και διαθέτει περισσότερο χρόνο σε εκείνους που τον χρειάζονται.
- Είναι αυτός που θα αξιολογήσει τις παραγωγές.

Η γεωγραφία της σχολικής τάξης, εν τέλει, αλλάζει σε βάθος. Η ηλεκτρονική αλληλογραφία είναι ένας τρόπος ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν νέες δεξιότητες μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών και την κριτική σκέψη κατά τη ροή των πληροφοριών. Ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η έκφραση τους καθώς εργάζονται με ήχους, κείμενα και εικόνες. Είναι ένας τρόπος για το δάσκαλο και τους μαθητές να βγουν από την απομόνωση της τάξης, να μοιραστούν τις δεξιότητες, να συζητήσουν πρακτικές, να εκπαιδεύσουν, να συνεργαστούν σε έργα.

Η παραδοσιακή παιδαγωγική που στηρίζεται στην απομνημόνευση γραμματικών κανόνων ή ιστορικών γεγονότων και στα «αποκομμένα» γνωστικά αντικείμενα δεν θα έχει να κερδίσει από τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αντίθετα, μια παιδαγωγική που δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη σύνδεση των μαθημάτων, στη συνεργατική ανακάλυψη μπορεί να αξιοποιήσει το διαδίκτυο και ό,τι αυτό προσφέρει. Το e-mail ανήκει στον κόσμο της γραφής. Τα ηλεκτρονικά μηνύματα ενθαρρύνουν μια ίσως τακτική αλληλογραφία μεταξύ δύο σχολικών τάξεων. Η χρήση του υπολογιστή ως εργαλείο γραφής ενισχύει το κίνητρο στους μαθητές και επομένως εμπλουτίζει τη σχολική αλληλογραφία. Η εφαρμογή της συμβάλει:

- στην αναβάθμιση της γραφής ως ένα εργαλείο επικοινωνίας,
- στην πρόσβαση σε σύγχρονα εργαλεία μάθησης για μαθητές από όλες τις κοινωνικές τάξεις,
- στηνανταλλαγή τεχνογνωσίας μεταξύ τους,
- στηναναβάθμιση του σχολείου μέσω της εισαγωγής καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού και
- στηνδιεύρυνση και στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Όποιες και αν είναι οι γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή οικονομικές συνθήκες των μαθητών, το σχολείο έχει ως στόχο να εξασφαλίσει ίση πρόσβαση στη μάθηση με τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, το σχολείο δύναται να προσφέρει στους μαθητές δεξιότητες που θα τους κάνουν χρήσιμους πολίτες για το μέλλον.

Αναφορές

CohenR.(, 1987).*Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*.Paris : PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».

Freinet C. (1943). *L'éducation du travail*. Cannes:Ophrys

Ghiglione R. et Matalon B., (1978). *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratiques*.,Paris : Armand Colin,coll. « U ».

Kahn, S.(2010). *Pédagogie différenciée*., éditions De Boeck.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance.*Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Viau R., (1997*). La motivation en contexte scolaire*.,Paris/Bruxelles : De Boeck etLarcier.

Θεριανός Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 123, 20-25.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003).*Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κεκές Ι. – Μυλωνάκου Η. (2001).Διαδίκτυο (Internet) και Μάθηση. Οι Στρατηγικές για την «πλοήγηση» και η διδακτική τους αξία.*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 92-113.

Μικρόπουλος Α. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.* Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α, Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΛΑΔΟΥΣ ΠΕ09-ΠΕ13-ΠΕ18

Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία

Καγιόγλου Φωτεινή, Δρ
ΠΕ 13, Διδάκτορας Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ, Νομικός
clairekagioglou7@gmail.com

Εφέογλου Ελένη
ΠΕ 08, Υποψ. Διδάκτορας Τμήματος Καλών Τεχνών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
elenaefeoglou@yahoo.com

Περίληψη

Η Εισήγηση αυτή αποτελεί την περίληψη ενός εκπαιδευτικού προσράμματος το οποίο πραγματοποιήθηκε στο 3ου Γυμνασίο Κοζάνης στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος. Ο τίτλος του προγράμματος ήταν Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία. Μέσα από βιωματικές, ερευνητικές και μαθησιακές διαδικασίες προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε το δημοκρατικό συναίσθημα των μαθητών, να τους ευαισθητοποιήσουμε πάνω στα προβλήματα της φτώχειας, του αναλφαβητισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Ως αντιστάθμισμα προτείναμε μια κοινωνία δημοκρατική όπου θα γίνονται σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα κυριαρχεί η ισότητα ευκαιριών και η ισότητα φύλων. Για την επίτευξη του στόχου αυτού ήρθαμε σε επαφή με το ΚΕΘΙ και επισκεφτήκαμε την ΑΡΣΙΣ Κοζάνης. Πραγματοποιήσαμε επίσκεψη στο δικαστικό μέγαρο Κοζάνης και παρακολουθήσαμε δίκη. Εκεί μας υποδέχθηκε ο πρόεδρος του Δικηγορικού Συλλόγου Κοζάνης και μας μίλησε για την λειτουργία της δικαιοσύνης. Συμμετείχαμε στο αντιρατσιστικό φεστιβάλ της Άρσις Κοζάνης, όπου οι μαθητές εισηγήθηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος και παρουσίασαν σε Power Point τα αντιρατσιστικά κόμικς που οι ίδιοι δημιούργησαν.

Λέξεις - Κλειδιά: Δημοκρατικά δικαιώματα, δικαιώματα του πολίτη, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ισότητα, Ρατσισμός, ξενοφοβία

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι σήμερα η δημοκρατία μας βάλλεται. Είναι πολύ αυτοί που αμφισβητούν την δημοκρατία και προτείνουν άλλα πολιτεύματα όπως επί παραδείγματι το φασιστικό μοντέλο διακυβέρνησης. Καθίσταται λοιπόν αδήριτος ανάγκη να εμπλουτισθεί το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με δράσεις που θα ενισχύουν το δημοκρατικό συναίσθημα των μαθητών, θα εδραιώνουν την πεποίθηση ότι η δημοκρατία είναι το άριστο των πολιτευμάτων, θα αναγνωρίζονται οι κανόνες που την διέπουν και θα δημιουργηθεί έτσι ένας ενήμερος, ενεργός πολίτης που θα διεκδικεί την διαβίωσή του σε μια δημοκρατική κοινωνία, σε έναν δίκαιο κόσμο.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν

Ο βασικός στόχος της δράσης αυτής ήταν η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Προσπαθήσαμε να αναγνωρίσουμε και να αποφύγουμε την ρατσιστική συμπεριφορά, δηλαδή πράξεις που οδηγούν σε αποκλεισμούς του Άλλου, του διαφορετικού. Στη συνέχεια μας απασχόλησε η αφύπνιση του πολίτη και η κριτική αντιμετώπιση των γεγονότων. Δώσαμε σημασία στην απόκτηση μιας «οικολογικής συνείδησης». [Ως «οικολογία» εδώ ορίζουμε την ισόρροπη ανάπτυξη ατόμου, κοινωνίας και τον σεβασμό του «άλλου», του διαφορετικού]. Θεωρήθηκε βασική η εμπέδωση των ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται από τη δημοκρατία (έμφαση στα δικαιώματα των μειονοτήτων και των ευπαθών ομάδων. Αναγνώριση του ότι στη

δημοκρατία αποφασίζει η πλειοψηφία χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζει τα δικαιώματα της μειοψηφίας.)

Η μεθοδολογία υλοποίησης και οι συνεργασίες με άλλους φορείς

Ως μεθοδολογία επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική και η διαθεματική. Συνεργάστηκαν οι μαθητές σε ομάδες εργασίας. Χωρίστηκαν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους σε ομάδες και πραγματεύτηκαν επιμέρους θέματα. Η διαθεματικότητα επιτεύχθηκε από την συνδιδασκαλία δύο ειδικοτήτων με πολλές φορές ταυτόχρονη διδασκαλία από τις εκπαιδευτικούς των κλάδων των Νομικών και Πολιτικών Επιστημών και των Καλλιτεχνικών.

Ο προβληματισμός και η ενεργοποίηση των ομάδων έγινε με την βιωματική προσέγγιση. Οι μαθητές κατά την προσέγγιση αυτή δοκιμάζουν τον ρόλο ενός ατόμου που αποκλείεται από την ομάδα για κάποιον λόγο. Διατυπώνουν τα συναισθήματα που τους γεννά ο αποκλεισμός και συζητάνε τα πρώτα συμπεράσματα. Μας προβληματίζει το ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στον ρατσισμό; Η αρχική βιωματική άσκηση που επιλέχθηκε ήταν το «Κάνε ένα βήμα μπροστά» από το εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για νέους/νέες της *Άρσις, Compass*. Στην άσκηση αυτή μοιράζονται καρτέλες ρόλων στους μαθητές και ο καθηγητής εκφωνεί καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής κάνει ένα βήμα μπροστά όταν η απόκριση στις καταστάσεις είναι θετική. Με τον τρόπο αυτό διαχέονται στον χώρο οι μαθητές και μετά ξεκινά μια συζήτηση τόσο για τα συναισθήματα που τους γεννά η διαφορετική θέση που έλαβαν όσο και για το τι μπορεί να σημαίνει «η διαφορετική θέση» του κάθε ανθρώπου στην κοινωνία.

Στη συνέχεια καθορίστηκαν τα θέματα που θα πραγματευόμασταν και έγινε χωρισμός σε ομάδες. Για να αναζητηθούν πληροφορίες και υλικό οι μαθητές παρακινήθηκαν να ψάξουν κάτι σχετικό με το θέμα στο διαδίκτυο και στις βιβλιοθήκες. Δόθηκε σε όλους τους μαθητές εργασία που είχε ως θέμα τα άτομα που κυνηγήθηκαν για τις ιδέες τους. Διαπιστώθηκε ότι οι λόγοι που μπορεί να δημιουργήσουν διωγμούς και αποκλεισμούς είναι ποικίλοι και ότι όλοι ανεξαιρέτως μπορεί να πέσουμε θύματα μιας τέτοιας συμπεριφοράς.

Δραστηριότητες

Δραματοποίηση

Α) Στην Υπόδυση ρόλων με τίτλο ο «άλλος, ο διαφορετικός» οι μαθητές υποδύθηκαν τον ρόλο του *Άλλου:* του φτωχού, του αναλφάβητου, του αλλοδαπού, του ανθρώπου με ειδικές ανάγκες. Σε διάφορες καταστάσεις που τους δίνονταν σε καρτέλες ρόλων οι μαθητές συζητούσαν τα συναισθήματά τους και κατά πόσο ο ρόλος του «διαφορετικού» αποτελούσε λόγω αποκλεισμού τους από τη δημόσια και ιδιωτική ζωή.

Β) Στη συνέχεια οι μαθητές συνέγραψαν μια Επιστολή σε έναν μετανάστη ή από έναν μετανάστη. Με τον τρόπο αυτό μπήκαν στη θέση των ανθρώπων που αναγκάζονται για οικονομικούς κυρίως λόγους να μεταβούν σε ένα ξένο κράτος και να αναζητήσουν τον προσπορισμό τους σε αυτόν. Σε διαφορετική περίπτωση συνέγραψαν επιστολή ως συγγενείς μεταναστών. Τα συναισθήματα που αναδύθηκαν από την δραστηριότητα αυτή ήταν πολύ έντονα και ο προβληματισμός των μαθητών έντονος. Η στάση τους απέναντι στους μετανάστες άλλαξε μετά από την δραστηριότητα παρατήρησαν ορισμένοι μαθητές.

Εικαστικά

Κολλάζ, Κόμικς, Ζωγραφική

Στο μάθημα των καλλιτεχνικών ειδική έμφαση δόθηκε τόσο στην δημιουργία ομαδικών όσο και ατομικών έργων πάνω στον άξονα του προγράμματος. Οι μαθητές συνεργάστηκαν για την δημιουργία κόμικς και storyboard με περιεχόμενο που άγγιζε τα ευαίσθητα θέματα του ρατσισμού της ξενοφοβίας, της σχολικής βίας, της ξενοφοβίας, του διαφορετικού, του «Άλλου». Βασικός στόχος ήταν να κατανοήσουν μέσα από την Τέχνη ότι όλοι είμαστε ίσοι. Προς την κατεύθυνση αυτή οι μαθητές πειραματιστήκαν με υλικά και προσπάθησαν μέσα από την οπτική και γλωσσική αφήγηση να διαπραγματευτούν έννοιες, συμπεριφορές και αντιδράσεις. Οι μαθητές δέχτηκαν με ενθουσιασμό την διδασκαλία του κόμιξ καθώς στα πρώτα μαθήματα μελετήθηκαν οι τρόποι παραγωγής, η σύνδεση των εικόνων με το λόγο, οι ιδιαιτερότητες της αφηγηματική δομής ενώ έγινε μια ιστορική παρουσίαση της τέχνης των κόμικς. Παρουσιάστηκαν και στην συνέχεια μελετήθηκαν από τους μαθητές τα κόμικς *"Maus"* του Art Spiegelman με θέμα το *«Ολοκαύτωμα»*, ένα κόμικς που το 1992 κέρδισε το βραβείο Πούλιτζερ , το κόμικς της ΕΕ *«Εγώ ρατσιστής;!»* ενώ δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να παίξουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι *Ταξίδι φυγής* με θέμα την μετανάστευση.

Εποπτικό υλικό

α) Δόθηκαν φωτογραφίες που απεικόνιζαν καταστάσεις από τα θέματα που εξετάζουμε και αναπτύχθηκε συζήτηση.

β) Προβολές ταινιών: *Η Ζωή είναι ωραία.*

Η Ζωή Είναι Ωραία (1997) του Roberto Benigni ήταν υποψήφια για 7 Οσκαρ - κερδίζοντας τελικά 3 βραβεία.Η ταινία είναι ένας ύμνος στο ανθρώπινο πνεύμα και ένα μήνυμα αισιοδοξίας πως ότι είναι καλό διασώζεται από τα συντρίμμια την απάνθρωπης συμπεριφοράς. Πρόκειται για μια ταινία που ανάμεσα στο κωμικό και στο τραγικό παρουσιάζει την προσπάθεια ενός πατέρα να σώσει την οικογένειά του από το φασιστικό καθεστώς. Μεταφέρεται μαζί με την γυναίκα του και τον γιό του σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης Εβραίων όπου εκεί κρύβει την πραγματική κατάσταση από το γιο του, πείθοντάς τον ότι το στρατόπεδο είναι ένα περίπλοκο παιχνίδι στο οποίο πρέπει να εκτελεί τα καθήκοντα που του δίνει ο ίδιος του, κερδίζοντας πόντους με δώρο ένα στρατιωτικό τανκ.

Πριν την προβολή της ταινίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν τι αλλάζει στη ζωή του ανθρώπου και του πολίτη. Τι υποψιάζονται ότι δεν «έδειξε» η ταινία. Πώς είναι η ζωή της γυναίκας, του παιδιού, των ανδρών στην ιστορική περίοδο που παρουσιάζεται. Πώς μεταφράζεται η αλλαγή του χρώματος της ταινίας κατά την διάρκειά της. Πώς χρησιμοποιήθηκαν οι ενδυματολογικοί κώδικες για να αποδώσουν συμβολισμούς ανώτερης και κατώτερης τάξης.

Σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί εναλλακτικά να προβληθεί η ταινία *Ο Πιανίστας,* σε σκηνοθεσία Ρομάν Πολάνσκι. Στην ταινία αυτή που εκτυλίσσεται στην Πολωνία το 1939 γίνεται αναφορά στο φασιστικό καθεστώς μέσα από το δράμα της οικογένειας του κορυφαίου Πολωνοεβραίου πιανίστα που βρίσκεται έγκλειστος στο γκέτο της Βαρσοβίας. Ο πιανίστας και μόνο αυτός από την οικογένειά του επιλέγεται να μην μεταφερθεί στο στρατόπεδο συγκέντρωσης και στη συνέχεια κρύβεται στα ερείπια της βομβαρδισμένης πόλης και, χάρη στις προπολεμικές του γνωριμίες, σε μια ομάδα αντιστασιακών. Τον βοηθά επίσης ένας μουσικόφιλος Γερμανός αξιωματικός. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνει να επιβιώσει. Μέσα από το δράμα του παρακολουθούμε το δράμα ενός ολόκληρου λαού, για να μην πω ολόκληρης της Ευρωπαϊκής Ηπείρου που κάτω από την μπότα του φασισμού και τις θηριωδίες του ναζισμού έχασε την αξιοπρέπεια και τη ζωή του. Ο Πιανίστας είναι μια κινηματογραφική μεταφορά της ομώνυμης αυτοβιογραφίας του Εβραίου Πολωνού μουσικού, Βλαντισλάβ Σπίλμαν.

Στους μαθητές έγινε πριν την προβολή της ταινίας εισήγηση για το φασιστικό καθεστώς και όσα αυτό συνεπάγεται από την καθηγήτριά τους και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο που περιείχε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Κάποια μέρα ο πρωταγωνιστής βρίσκει το άλογό του βαμμένο με την παρακάτω φράση: (παραθέτουμε χωρία από την ταινία προς σχολιασμό)

Έλα μαζί μου! Το άλογο!
Είναι το δικό σου; Τι θέαμα! Τι έγραψαν πάνω του;
«Προσοχή» «Εβραϊκό άλογο»
Οι συνηθισμένοι βάρβαροι…
Τι ανοησία… «Εβραϊκό άλογο».
Μην ταράζεσαι θείε, το 'καναν για να …
Όχι επίτηδες το 'καναν
Θα το συνηθίσεις, Γκουίντο, θα κάνουν και σε σένα.
Τι να μου κάνουν; Το πολύ-πολύ να με βάψουν κίτρινο…
Και να γράψουν: «Προσοχή, Εβραίος σερβιτόρος»
Δεν ήξερα καν ότι ήταν εβραϊκό
Θα το καθαρίσω το πρωί …Πήγαινέ το στο στάβλο

Τι συναισθήματα σας γεννά η εικόνα αυτή; Παρατηρούμε παρόμοιες συμπεριφορές σήμερα; Αν ναι πότε και πού;

2. Στις πόρτες από τα μαγαζιά διευκρινίζεται ότι το μαγαζί είναι εβραϊκό. Γιατί πιστεύετε ότι έμπαιναν αυτές οι επιγραφές;

3. Απαγορευόταν η είσοδος σε Εβραίους και σκύλους .

Απαγορεύεται η είσοδος σε Εβραίους και σκύλους
Πάμε Τζοσουά
Γιατί δεν επιτρέπεται να μπουν Εβραίοι και σκύλοι;
Γιατί δεν τους συμπαθούν γι' αυτό…
Ο καθένας κάνει αυτό που θέλει.
Υπάρχει μαγαζί που δεν θέλουν τους Ισπανούς και τα άλογα.
Ένας φίλος μου Κινέζος μ' ένα καγκουρό μπήκε σε φαρμακείο
«Δε θέλουμε Κινέζους ή καγκουρό», είπε ο φαρμακοποιός.
Εμείς θα τους βάζουμε όλους;
Απ' αυτή τη στιγμή, όχι. Εσύ τι αντιπαθείς;
Τις αράχνες…Εσύ;
Τους Βισιγότθους…
Αύριο θα γράψουμε: «Απαγορεύονται αράχνες και Βισιγότθοι»
Βαρέθηκα αυτούς τους Βισιγότθους…

Τι σημαίνει η πράξη αυτή και γιατί; Πως σας φαίνεται η αντίδραση του πατέρα που ρωτάει τον γιο του τι αντιπαθεί αυτός;

4. Υπήρχε το παρακάτω πρόβλημα το οποίο έλυναν οι μαθητές την εποχή που εξετάζουμε:

Ο τρελός κοστίζει στο κράτος 4 μάρκα τη μέρα
Ο ανάπηρος 4.5 μάρκα…
Ένας επιληπτικός 3.5 μάρκα…
Με μέσο όρο 4 μάρκα τη μέρα, αν υπάρχουν 300 χιλ. ασθενείς…
Πόσα θα κέρδιζε το κράτος αν τους εξόντωνε;
Θεέ μου…Δεν είναι δυνατόν!
Αυτό είπα κι εγώ!
Είναι αδύνατο ένα 7χρονο παιδί να λύσει τέτοιο πρόβλημα
Πολύπλοκος υπολογισμός. Αναλογίες, ποσοστά…
Χρειάζονται γυμνασιακές γνώσεις για τέτοια προβλήματα
Ένας πολλαπλασιασμός είναι 300.000 οι ασθενείς;

Άρα, 300.000 φορές το 4
Το κράτος θα γλίτωνε 1.200.000 μάρκα τη μέρα... Εύκολο είναι!
Ναι μια είστε μεγάλος! Στη Γερμανία το βάζουν σε 7χρονα!
Είναι άλλη ράτσα

Τι συναισθήματα σας γεννά; Τι σημαίνει για εσάς το συμπέρασμα *είναι μια άλλη ράτσα;*

5. **Το παιδάκι παίζει με ένα τανκ.**
Άφησα τον τανκ μου! Μην ανησυχείς θα το πάρουμε
Που το άφησες;
Εκεί στα σκαλιά.
Κράτα το ποδήλατο και θα το φέρω.
Να το και το τανκ!
Ας πηγαίνουμε ε;
Γρήγορα μπαμπά!
Πιο σιγά!
Άργησες για το σχολείο!
Τραβάει ένα άλογο. Τώρα δύο!

Πιστεύετε ότι μέσα από τα παιχνίδια ή μέσα από την εικόνα μπορεί να συνηθίζουμε σε κάτι που αν το σκεφτόμασταν με την λογική θα βρίσκαμε κακό, όπως πχ τον πόλεμο;

6. Το παιδάκι χαρακτηρίζει τους πάντες κακούς γιατί φωνάζουν συνέχεια.
Είναι κακοί εδώ. Όλο φωνάζουν...
Φωνάζουν, γιατί όλοι θέλουν το πρώτο βραβείο.
Μπορώ να δω τη μαμά;
Όταν τελειώσει το παιχνίδι
Πότε θα τελειώσει;
Όταν συγκεντρώσει κάποιος 1000 βαθμούς. Θα πάρει και το τανκ.

Τι πιστεύετε ότι κρύβεται πίσω από την συμπεριφορά ανθρώπων που φωνάζουν συνέχεια;

7. Τελειώνοντας και παίρνοντας υπόψη τις παραπάνω ερωτήσεις πως καταλαβαίνετε τη φράση πολιτισμό ψυχής; Γιατί είναι υπογραμμισμένες οι παρακάτω φράσεις;
Είναι το παιχνίδι όπου...όλοι παίζουμε!
Τα πάντα είναι οργανωμένα... Το παιχνίδι είναι...
Οι άντρες από δω, οι γυναίκες από κει...
Κι οι στρατιώτες θα δώσουν το πρόγραμμα. Δεν είναι εύκολο.
Όποιος κάνει λάθος, τον στέλνουν στο σπίτι του.
Γι' αυτό πρέπει να προσέχεις. Αν κερδίσεις παίρνεις βραβείο.
Ποιο είναι το βραβείο;
Το πρώτο βραβείο...
Ένα τανκ...
Μα, έχω τέτοιο.
Μιλάμε για αληθινό τανκ. Ολοκαίνουργιο!

8. Με τη βοήθεια της φαντασίας του ο άνθρωπος αυτός αλλάζει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Μια φανταστική χειρολαβή απ' όπου πιάνεται για να μην πέσει.

"Μπαμπά, δεν είναι παιχνίδι. Άκουσα κάποιον να λέει ότι μας κάνουν σαπούνι και μας καίνε!"

-"Μα τι λες, πάλι σε κορόιδεψαν. Είναι δυνατόν να μας κάνουν σαπούνι; Να πλένω τα χέρια μου με το Βαρθολομαίο; Έχεις ακούσει ποτέ να καίνε ανθρώπους; Τι, δεν έχουμε φωτιά, φέρτε έναν άνθρωπο; Πώς, δεν καίγεται καλά, είναι ακόμη βρεγμένος;"

Είναι αυτός ο ρόλος της τέχνης, να μας βοηθάει να βλέπουμε τον κόσμο με άλλα μάτια;

Επισκέψεις φορέων

Στείλαμε επιστολή στους υπευθύνους του ΚΕΘΙ και ερευνήσαμε αν υπάρχει γυάλινη οροφή σήμερα στις ευκαιρίες που έχουν οι γυναίκες στην αγορά εργασίας. Μελετήσαμε έρευνες που αποδείκνυαν ότι πράγματι υπάρχει και παρά το γεγονός ότι πολλές είναι οι γυναίκες που σπουδάζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ανάλογος ο αριθμός τους στις ανώτερες ιεραρχικά εργασιακά θέσεις.

Στην ΑΡΣΙΣ Κοζάνης αφού παίξαμε παιχνίδια ομαδικά ενημερωθήκαμε για την δράση της. Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για τις ΜΚΟ και την συμβολή τους στα προβλήματα των ευπαθών ομάδων. Ιδιαίτερα τους εντυπωσίασε η ύπαρξη σχολείου όπου εθελοντές βοηθούν μαθητές που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αναζητήσουν βοήθεια ιδιωτικά για την περαιτέρω μελέτη μετά το σχολικό τους ωράριο. Τέλος συμμετείχαμε στο αντιρατσιστικό φεστιβάλ της Άρσις Κοζάνης, όπου οι μαθητές εισηγήθηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος και παρουσίασαν σε Power Point τα αντιρατσιστικά κόμικς που οι ίδιοι δημιούργησαν.

Δράσεις

Εξαγωγή συμπερασμάτων και παραγωγή cd με το υλικό μας και δημοσίευση στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων

Κοινωνική Αγωγή: Ρατσισμός (σ.16), Φτώχεια: (σ.49-52), Δικαιώματα: Κοινωνικά, Ατομικά, Πολιτικά (σ.104-119), Ενεργός Πολίτης

Κατά την διδασκαλία του κόμικς και στο πλαίσιο σύνδεσης του προγράμματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα παρουσιάστηκαν τα κόμικς με τις κωμωδίες του Αριστοφάνη, οι περιπέτειες του Αστερίξ στα Αρχαία Ελληνικά, η Αντιγόνη του Σοφοκλή, η Ιφιγένεια του Ευριπίδη και οι Μύθοι του Αισώπου

Αποτελέσματα προγράμματος

Μέσα από τις βιωματικές πρακτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν ως μέθοδοι διδασκαλίας κοινωνικής πολιτικής, αυξήθηκε το επίπεδο ευαισθητοποίησης των μαθητών σε τομείς της δημοκρατίας κα της ελευθερίας. Η χρήση του κινηματογράφου και της φωτογραφίας ως μεθοδολογικά εργαλεία μετέφεραν, προσωρινά, τους μαθητές σε ένα διαφορετικό πολιτικό περιβάλλον. Η αμεσότητα της εικόνας ενίσχυσε την κριτική σκέψη και την άποψη ότι ο αγώνας για εξάλειψη των φαινομένων βίας είναι παγκόσμιος και εμπεριέχει πολλές μορφές, συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης. Τα έργα κόμικς και ζωγραφικής των μαθητών αποδείχθηκαν αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους συνείδησης αλλά και για την κατανόηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης.

Οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις βασικές αρχές των δικαιωμάτων του ανθρώπου και αναγνώρισαν τους τρόπους που εκδηλώνονται η κοινωνική αδικία, η καταπάτηση δικαιωμάτων και η φυλετική βία μέσα σε μια κοινωνία. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές ανέπτυξαν την προσωπική τους άποψη και φωνή για κοινωνικά ζητήματα που τους απασχόλησαν, ενώ παρατηρήθηκαν θετικές αλλαγές στην συμπεριφορά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dagdilelis, V., Sartatzemi, M. & Kagani, K. (2005). *Teaching (with) Robotics in Secondary Schools: some new and not-so-new Pedagogical problems*. In ICALT' 05-Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.

Ilagan Queriann (2013)*Life is Beautiful Film Analysis*,Προσπελάστηκε την 16/2/2014 από https://ilaganqueriann.wordpress.com/tag/la-vita-e-bella/

Musil C M (2009. Educating Students for Personal and Social Responsibility: The Civic Learning Spiral.στο B Jacoby & Associates (eds). *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. Προσπελάστηκε την 16/2/2014 από https://keycenter.unca.edu/sites/default/files/Jacoby_CivicEngagement_31.pdf

Nanackchand, V& Berman, K (2012)*Visual graphics for human rights, social justice, democracy and the public good*, South African Journal of Education, EASA

Swimelar, S *Visual Culture and Pedagogy: Teaching Human Rights with Film and Images* Προσπελάστηκε την 16/2/2014 από http://global-ejournal.org/2009/11/11/visual-culture-and-pedagogy-teaching-human-rights-with-film-and-images/

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 απόhttp://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf Σωτηρίου,Σ ., Κορδονούρη, Σ., Ζαφρανίδου, Α., *Κοινωνική και Πολιτική ΑγωγήΓ' Γυμνασίου* Αθήνα Οργανισμος Εκδοσεως Διδακτικων Βιβλιων

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL104/66/533,2183/

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 απόhttp://ebooks.edu.gr/modules/document/document.php?course=DSGL104&download=/4be7dc48jeal/4be7dca2r67c

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 απόhttp://ebooks.edu.gr/modules/document/document.php?course=DSGL104&download=/4be7dc48jeal/4be7dc3bll15

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.unhcr.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.diaforetikotita.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.ministryofjustice.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.nchr.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.unicef.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.unesco.org

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.echr.coe.int

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.amnesty.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://www.amnesty.org.gr/about

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://gr.youthforhumanrights.org/

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.synigoros.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.0-18.gr/rotao

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://www.arsis.gr/kozani.htm

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/index_el.htm

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.disability.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://www.metmuseum.org/

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.kethi.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από www.isotita.gr

Προσπελάστηκε την 2/12/2014 από http://i- teacher.gr 5ο τχ σ. 248-261

Η συνεργατική μάθηση ως διδακτική στρατηγική για τα οικονομικά μαθήματα

Ανδρέου Αθανάσιος
Οικονομολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης
aandreo@sch.gr

Περίληψη

Η αντίληψη ότι η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική αλλά και μια κοινωνική, πολιτιστική και διαπροσωπική εποικοδομητική διαδικασία οδήγησε σε νέες διδακτικές στρατηγικές όπως είναι η συνεργατική μάθηση. Η εκπαιδευτική ερευνητική βιβλιογραφία συμφωνεί ότι η συνεργατική μάθηση ενδυναμώνει τα αποτελέσματα μάθησης αλλά και τις παρακινητικές δεξιότητες των μαθητών, τους παροτρύνει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στους μαθησιακούς στόχους, αυξάνει την αυτό-εκτίμηση τους, τους διδάσκει να είναι κοινωνικοί, να συνεργάζονται και δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Στην οικονομική εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί ότι επιτυγχάνονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας που βελτιστοποιεί τη γνώση και τις δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να εξετάσουν διάφορες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας και τα αποτελέσματα ερευνών απέδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τεράστια οφέλη στη διδασκαλία και στη μάθηση των οικονομικών μαθημάτων. Στα πλαίσια της προκείμενης εργασίας επιλέχθηκε μια σύντομη περιγραφή της στρατηγικής συνεργατικής μάθησης Jigsaw, με ένα παράδειγμα που στηρίζει τους στόχους μάθησης ενός οικονομικού μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, Οικονομική εκπαίδευση, Jigsaw.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι απόψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία έχουν αλλάξει θεμελιωδώς. Οι Simons et al. (2000a), αναφέρουν τρείς βασικές, σημαντικές αιτίες για αυτή την αλλαγή. Πρώτη, τη μεγαλύτερη προσοχή στην ενεργητική και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, δεύτερη την έμφαση στη συνεργατική μάθηση και τέλος το νέο τύπο μάθησης που δίνει βάση στην ψυχολογία της μάθησης. Η νέα αντίληψη της μάθησης που αναγνωρίζεται από τους ερευνητές και τους θεωρητικούς βασίζεται στο ότι η μάθηση είναι όχι μόνο μια γνωστική αλλά και μια κοινωνική, πολιτιστική και διαπροσωπική εποικοδομητική διαδικασία (Solomon & Rerkins, 1998). Ως εκ τούτου, διδακτικές στρατηγικές όπως η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο στο περιβάλλον εκμάθησης προκειμένου να δημιουργηθεί αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, με τους μαθητές να δουλεύουν μαζί σε ομάδες ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών σε ένα συνεργατικό περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθούν λύσεις σε σύνθετα προβλήματα με ως περαιτέρω αποτέλεσμα τη συσσώρευση γνώσεων (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1990).

Στην οικονομική εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί ότι επιτυγχάνονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να εξετάσουν διάφορες στρατηγικές και μεθόδους με την επιδίωξη ότι η γνώση, οι δεξιότητες και οι θετικές στάσεις μπορούν να βελτιστοποιηθούν μεταξύ των μαθητών και τα αποτελέσματα ερευνών απέδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τεράστια οφέλη στη διδασκαλία και στη μάθηση των οικονομικών μαθημάτων (Bossert, 1989;Van Wyk, 2010).

Τι είναι η Συνεργατική Μάθηση;

Η συνεργατική μάθηση είναι μία από τις πιο διαδεδομένες και γόνιμες περιοχές της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ίδια η φράση «συνεργατική μάθηση», συνδυάζει τις κοινωνικές αλλά και μεμονωμένες διαδικασίες. Ο

όρος «μάθηση» γενικά αναφέρεται στις ατομικές γνωστικές διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα αυξάνουν τις γνώσεις τους και την κατανόησή τους. Η «συνεργατική» πτυχή από την άλλη, επεκτείνει τη μάθηση σε ομάδες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Αρκετοί ορισμοί της συνεργατικής μάθησης έχουν διατυπωθεί αλλά αυτό που χρησιμοποιείται πλέον ευρέως στην εκπαίδευση είναι το μοντέλο των Johnson & Johnson (1999), όπου ο όρος «συνεργατική μάθηση» αναφέρεται σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών στρατηγικών που συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές να εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές, ανομοιογενείς, ισομελείς ομάδες με σκοπό την επίτευξη προσωπικών αλλά και κοινών εκπαιδευτικών στόχων υπό συνθήκες που να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία.

1. Σαφή θετική αλληλεξάρτηση.
2. Σημαντική, πρόσωπο με πρόσωπο (face-to-face), προωθητική αλληλεπίδραση.
3. Σαφή αντίληψη της ατομικής ευθύνης για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και ατομική λογοδοσία.
4. Κατάλληλη χρήση των διαπροσωπικών και συνεργατικών δεξιοτήτων.
5. Διαδικασία έλεγχου της προόδου της ομάδας και επεξεργασίας της τρέχουσας λειτουργίας για τη βελτίωση της μελλοντικής αποτελεσματικότητας της ομάδας.

Μια συνεργατική στρατηγική διδασκαλίας αναφέρεται σε ένα ευρύ σχέδιο δράσης, το οποίο περιλαμβάνει την επιλογή των δραστηριοτήτων με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος, τις μεθόδους, τις διαδικασίες, τις δραστηριότητες και τις τεχνικές που μπορεί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην προώθηση της ικανότητας των μαθητών να κατανοήσουν το περιεχόμενο της μάθησης (Jacobs et al., 2004).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η συνεργατική μάθηση ενισχύει τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών (Cohen, 1994; Dillenbourg, 1999; Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1990). Επίσης αποδείχθηκε ότι όχι μόνο ενδυναμώνει τα αποτελέσματα μάθησης αλλά και τις κοινωνικές και παρακινητικές δεξιότητες όπως τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, τη φιλία, αυξάνει την αυτό-εκτίμηση των μαθητών, παροτρύνει τους μαθητές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στους μαθησιακούς στόχους, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη, διδάσκει τους μαθητές να είναι κοινωνικοί, να ακούν τους άλλους και να συνεργάζονται (Slavin, 1990). Θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί γιατί αυτό το είδος διδασκαλίας και μάθησης είναι τόσο αποτελεσματικό. Ίσως, επειδή βασίζεται στη Γνωστική ψυχολογία όπου επικρατεί η πεποίθηση ότι η γνώση κατασκευάζεται και αποκτάται μέσω αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον (Vygotsky, 1978). Οι γνωστικοί θεωρητικοί (π.χ. Vygotsky, 1978) τονίζουν ότι η συνεργασία των μαθητών προωθεί την ανάπτυξη, την αντίληψη και την κατανόηση ενώ υπάρχει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σκέφτονται, να επιλύουν προβλήματα, να ενσωματώνουν τις γνώσεις τους και να εφαρμόζουν τις δεξιότητές τους (Slavin, 1995). Η ευρεία χρήση της συνεργατικής μάθησης οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Οι πιο σημαντικοί είναι ότι βασίζεται με σαφήνεια στη θεωρία, είναι επικυρωμένη από την έρευνα, συγκεκριμενοποιεί σαφείς διαδικασίες που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα και μαθαίνουν και πιο αποτελεσματικά, εμπλέκονται στο αντικείμενο μάθησης και έχουν χαμηλότερα ποσοστά τριβής (Johnson et al., 2000; Bartlett, 2006).

Η φύση, ο σκοπός και η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων.

Τα οικονομικά μαθήματα ενώ φαίνεται πως δεν απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες για να μελετηθούν από τους μαθητές και δυσκολίες ως προς την κατανόησή τους, παρουσιάζουν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του συνδυασμού γνώσεων διαφορετικών γνωστικών

περιεχομένων όπως μαθηματικών, κοινωνιολογίας, ιστορίας ακόμη και πολιτικής (Nelson, 1997). Τα οικονομικά είναι ένα σύνολο γνώσεων και ένας τρόπος σκέψης γύρω από συγκεκριμένα φαινόμενα και ο γενικότερος στόχος της οικονομικής εκπαίδευσης είναι να διευκολύνει τους μαθητές να σκέφτονται ως οικονομολόγοι, τρόπος που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τα συστατικά της οικονομικής ανάλυσης και των ζητημάτων που δημιουργούνται όταν αυτά τίθενται σε εφαρμογή. Οπότε σημαντικό είναι τα μαθήματα να παρέχουν αυτονομία μάθησης που να τη χαρακτηρίζει η αμεροληψία, η κριτική σκέψη, η ανεξαρτησία κινήσεων, η λήψη έγκαιρων αποφάσεων αλλά και η εύκολη πρόσβαση στον κόσμο των ιδεών (Banaszak, 1987; Lim, 2003). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την επισήμανση του John Maynard Keynes (1922, *CW* 12, σελ. 151) κατά την οποία: *«η θεωρία των οικονομικών δεν παρέχει ένα σώμα καθιερωμένων συμπερασμάτων άμεσα εφαρμόσιμων στην οικονομική πολιτική. Πρόκειται για μια μέθοδο μάλλον παρά ένα δόγμα, ένα νοητικό εργαλείο, μία τεχνική της σκέψης, η οποία βοηθά τον κάτοχό της να οδηγηθεί σε σωστά συμπεράσματα»,* προκύπτει η σημαντικότητα της κατάλληλης μεθοδολογίας/ τεχνικής για την ερμηνεία και κυρίως τη διδασκαλία των οικονομικών.

Στο πεδίο της οικονομικής εκπαίδευσης φαίνεται να μην έχει δοθεί η ανάλογη σημασία για την αξία της διδασκαλίας και της μάθησης (Becker et al., 1991). Παρ' όλα αυτά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκάλυψε τις ανησυχίες σχετικά με την ανάγκη να βελτιωθεί η κατανόηση των μαθητών μέσω της χρήσης μεθόδων διδασκαλίας που έχουν σχεδιαστεί ώστε οι μαθητές ενεργά και συνεργατικά να εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης (Becker & Watts, 1998; 2001; Johnston et al., 2001). Παρά τα στοιχεία για την επίδραση της συνεργατικής μάθησης σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών και την έκκληση του Becker (1997) στους ακαδημαϊκούς οικονομολόγους να ξεφύγουν από τις διαλέξεις και να στραφούν προς τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας σε μαθήματα οικονομίας από τους εκπαιδευτικούς παρέμεινε ‘η κιμωλία και η ομιλία’ (chalk and talk) (Watts & Becker 2008, σ. 285).

Μια κριτική διερεύνηση της συνεργατικής μάθησης, ως στρατηγική διδασκαλίας στα Οικονομικά είναι απαραίτητη διότι η συνεργατική μάθηση, ως μία δραστική ουσία έχει τη δυνατότητα να ενισχύει τη βέλτιστη μάθηση. Το σκεπτικό για την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής στα Οικονομικά έγκειται στο γεγονός ότι έχει την ικανότητα να:

- Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών στο αντικείμενο.
- Προωθεί τη διαδικασία της δημιουργίας δεσμών μεταξύ των προηγούμενων γνώσεων και του νέου θέματος με τρόπους που είναι αποδοτικοί και αποτελεσματικοί.
- Ενθαρρύνει μια κριτική στάση των εκπαιδευομένων προς το θέμα.
- Προωθεί μια διαδικασία επέκτασης της κατανόησης των μαθητών του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και της ενεργού συμμετοχής τους σ' αυτό.
- Αναπτύσσει και να προωθεί τη διεξοδικότητα, την ευταξία καθώς και, την ακρίβεια στο πλαίσιο του οικονομικού περιβάλλοντος (Blythe-Lord, 1991; Burger, 1991; Ellington, 1985).

Επιπλέον, η κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης προβλέπει στο θεωρητικό της πλαίσιο ότι οι εννοιολογικές αντιλήψεις των μαθητών κατασκευάζονται, διαμορφώνονται και αναπτύσσονται μέσα από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις με άλλους ανθρώπους (Jadallah, 2000). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διδασκαλία και η μάθηση των οικονομικών, ως κοινωνική επιστήμη, θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της χρήσης μεθόδων που βασίζονται στην κοινωνική κονστρουκτιβιστική παράδοση και οι μέθοδοι της συνεργατικής μάθησης είναι απόλυτα συμβατοί με αυτή τη θεωρία.

Επιλέγοντας μια μορφή Συνεργατικής Μάθησης

Η συνεργατική μάθηση είναι "μία από τις πιο καλά μελετημένες εκπαιδευτικές μεθόδους" (Slavin 1990,σελ. 52), λόγω των πολλών μορφών που μπορεί να πάρει, είτε

γρήγορες και άτυπες μορφές είτε μορφές που περιλαμβάνουν ολόκληρες διαδικασίες. Ένα σημαντικό βήμα στη διαδικασία ανάπτυξής της είναι ότι ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν κατ 'αρχάς το περιεχόμενο της μάθησης (δεξιότητες) και των στόχων και στη συνέχεια να επιλέξουν τις συγκεκριμένες μορφές συνεργατικής μάθησης που θα επιτύχουν καλύτερα τους προκαθορισμένους στόχους. Οι δραστηριότητες μπορούν να ταξινομηθούν με το περιεχόμενο που πρέπει να κατακτηθεί ή με το μαθησιακό στόχο που χρειάζεται να ενισχυθεί.

Η έρευνα σχετικά με τις ειδικές μεθόδους συνεργατικής μάθησης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1990) και από τότε πολλές μορφές έχουν ερευνηθεί, αναπτυχθεί και εφαρμοστεί. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ενιαία, καθολική μέθοδος ίσως οι καλύτερα αξιολογημένες και πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι οι εξής:

- Ομάδες Μάθησης (Student Team Learning).
- Διαρθρωτικές Προσεγγίσεις (Structural Approaches).
- Jigsaw (πάζλ).
- Ομάδες Έρευνας (Group Investigation).
- Μαθαίνοντας μαζί (Learning Together).

Αυτές οι μέθοδοι ποικίλλουν από ειδικές διαδικασίες για την εννοιολογική των πλαισίων που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να δημιουργήσουν το δικό τους συνεργατικό μάθημα. Σε αυτή την εργασία επιλέχθηκε μια σύντομη περιγραφή της μεθόδου Jigsaw με ένα παράδειγμα που στηρίζει τους στόχους μάθησης μιας ενότητας, ενός οικονομικού μαθήματος.

Το διδακτικό μοντέλο συνεργατικής μάθησης Jigsaw (παζλ)

Μία από τις πιο αποτελεσματικές συνεργατικές τεχνικές μάθησης είναι η μέθοδος Jigsaw. Όταν αρχικά αναπτύχθηκε από τον Elliot Aronson και τους συνεργάτες του, επιδίωξε να λύσει το πρόβλημα του φυλετικού διαχωρισμού στο σχολείο. Το πρόβλημα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαύρων και λευκών μαθητών λύθηκε μέσω της τεχνικής του Jigsaw με την τοποθέτηση των μαθητών σε μικρές ετερογενείς ομάδες και την ανάθεση καθηκόντων, έτσι ώστε οι μαθητές να απαιτείται να συμβάλουν ατομικά στις ομάδες με μια ακραία αλληλεξάρτηση (Abrami et al., 1995; Kagan, 1997).

Το Jigsaw είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να διευκολυνθεί η μάθηση. Με αυτή την τεχνική οι μαθητές μαθαίνουν πολύ γρήγορα, μοιράζονται πληροφορίες με άλλες ομάδες, ελαχιστοποιείται ο χρόνος ακρόασης και είναι ατομικά υπόλογοι για τη μάθησή τους. Η τεχνική απαιτεί κάθε μαθητής να μοιραστεί τη γνώση με την ομάδα και οι μαθητές σε κάθε ομάδα πρέπει να αισθάνονται υπεύθυνοι για την επιτυχία των άλλων μελών. Όλοι οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, κάθε καταρτιζόμενος στην ομάδα γίνεται ένας εμπειρογνώμονας για το θέμα που αναλαμβάνει να μελετήσει και συμβάλλει βοηθώντας τους συμμαθητές του/της κατανοώντας ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη. Το όνομα παζλ (jigsaw) απεικονίζει μια αλληγορία που σημαίνει ότι βάζοντας όλα τα κομμάτια ενός παζλ μαζί μπορούμε να δούμε ολόκληρη την εικόνα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής είναι ότι οι ατομικοί βαθμοί των μαθητών εξαρτώνται από την απόδοση του κάθε μέλους. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει βραβείο ομάδας για την επιτυχία αλλά τα μέλη της ομάδας, ο κάθε μαθητής είναι προσωπικά υπεύθυνος για τη μελέτη ολόκληρου του μαθήματος και του αποτελέσματος (Knight & Bohlmeyer, 1990). Τα βασικά χαρακτηριστικά της τεχνικής Jigsaw είναι τα εξής:

- Αντλεί την αποτελεσματικότητά της από την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων.
- Χρησιμοποιείται συνήθως για τη διδασκαλία γεγονότων, εννοιών, δεξιοτήτων και «οργανωμένων σωμάτων γνώσης».

- Οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ειδικοί (mastery) σε ένα υποσύνολο του θέματος που μελετούν και στη συνέχεια το διδάσκουν στους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.
- Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια «task specialization» (εξειδίκευση στο θέμα/διεργασία) (Eggen & Kauchak, 2001).

Αναπαράσταση του μοντέλου jigsaw

Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση Jigsaw μπορεί να εφαρμοστεί με ευελιξία σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης, έχει τέσσερα σημαντικά στάδια σε όλες τις εφαρμογές (Clarke, 1999):

- **Εισαγωγή του θέματος στο σύνολο της τάξης**

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τους μαθητές σε ετερογενείς αρχικές ομάδες (ομάδες jigsaw, 4-5 ατόμων). Στη συνέχεια, αυτός / ή εισάγει το θέμα (το χωρίζει σε υποθέματα τόσα, όσες οι ομάδες) και το σκεπτικό του θέματος που πρέπει να μελετηθεί. Είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργήσει το ενδιαφέρον για το μάθημα στους μαθητές. Οι μαθητές επιλέγουν το υπόθεμα που τους ενδιαφέρει, ο εκπαιδευτικός τους εξηγεί ότι ο κάθε μαθητής θα γίνει «ειδικός» (expert) σε αυτό που επέλεξε και ορίζει από έναν αρχηγό (μαθητή) σε κάθε ομάδα ο οποίος συντονίζει την όλη μαθησιακή διαδικασία (αναθέτοντας εργασίες στους συμμαθητές του, επιβλέποντας τις προσπάθειές τους, επιλύοντας τυχόν απορίες και συγκρούσεις). Στο τέλος τους εξηγεί τις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης.

- **Εστιασμένη εξερεύνηση**

Η κάθε ομάδα οργανώνεται ώστε το κάθε μέλος να μελετήσει ειδικευμένα το αντικείμενο του υποθέματος που ανέλαβε. Οι ομάδες διερευνούν τη διαθέσιμη βιβλιογραφία σχετικά με τα θέματα που τους αφορούν και τους έχουν ανατεθεί και αναπτύσσουν ειδικές γνώσεις πάνω σε αυτά. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές επιτρέποντάς τους να σκέφτονται ελεύθερα. Οι «ειδικοί» του ίδιου υποθέματος συσκέπτονται για σύγκριση των σημειώσεών τους, ανταλλάσουν πληροφορίες και απόψεις με σκοπό την εμβάθυνση του θέματος.

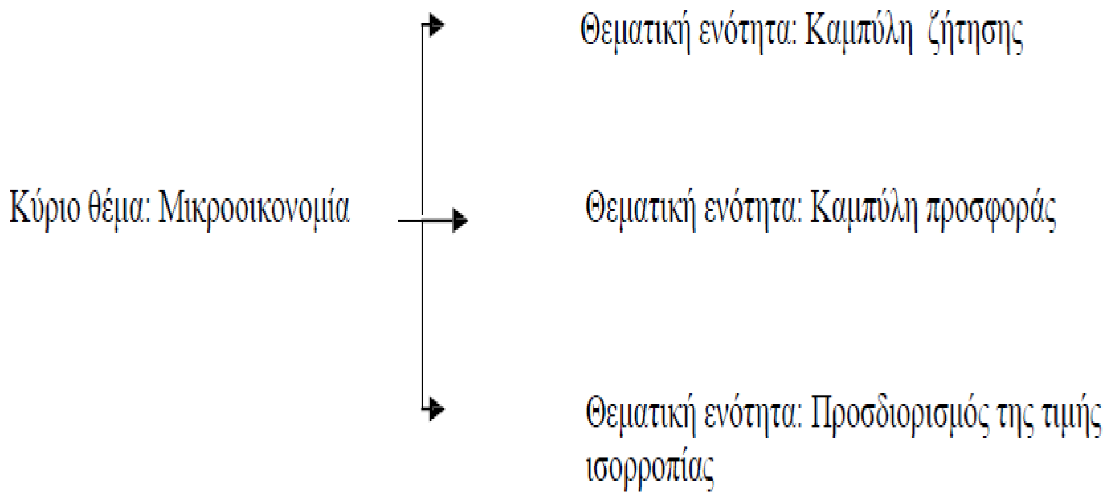
- **Υποβολή εκθέσεων και αναδιαμόρφωση**

Οι μαθητές –ειδικοί επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες (ομάδες jigsaw) για να διδάξουν στα μέλη της ομάδας το θέμα που ειδικευμένα ερεύνησαν και ανέλυσαν αλλά παράλληλα να διδαχθούν από τους συμμαθητές τους. Ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό για συζήτηση, ερωτήσεις και αλληλεπίδραση. Έτσι, οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν το θέμα στο σύνολό του δεδομένου ότι καταλαβαίνουν καλύτερα από τους συνομηλίκους τους.

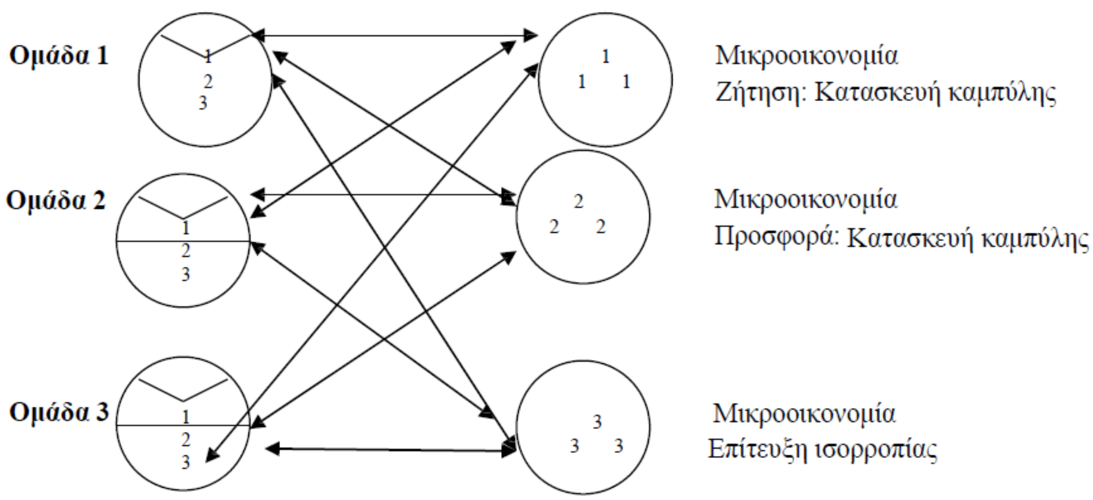
- **Ολοκλήρωση και αξιολόγηση**

Η τάξη συγκεντρώνεται, συνδέει τα διάφορα κομμάτια που δημιουργήθηκαν από τις ομάδες Jigsaw, αντιμετωπίζονται τα προβλήματα που τίθενται, αποτιμάται η εμπειρία της συνεργατικής διαδικασίας, οι μαθητές αξιολογούνται σε ατομικό πλέον επίπεδο και αναγνωρίζεται η απόδοση της ομάδας συνολικά.

Η τεχνική Jigsaw μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό διδακτικό ρόλο στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων. Για παράδειγμα, το κύριο θέμα "Μικρο-οικονομία» και τα διάφορα δευτερεύοντα θέματα μπορούν να απεικονιστούν ως ακολούθως σε μια Jigsaw εργασία (Van Wyk, 2007):



Ομάδες Jigsaw



Επίλογος

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί ζουν σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο που απαιτεί την αλλαγή και στον τρόπο εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, καλούνται να ανταποκριθούν στις εξελισσόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην αποτελεσματική διδασκαλία στα σχολεία. Η αντίσταση στην αλλαγή υπήρξε μια συνεχής ανησυχία μεταξύ των εκπαιδευτικών για πολλά χρόνια και η αντίσταση στη χρήση καινοτομιών στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των οικονομικών μαθημάτων δεν είναι διαφορετική από την αντίσταση των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της οικονομίας, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να πιστεύουν ότι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που διατίθενται για χρήση στα Οικονομικά προσφέρουν τα μέσα σε κάθε εκπαιδευτικό για να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθηση (Becker & Watts, 2001).

Ειδικότερα στην οικονομική εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας οι μαθητές να μαθαίνουν πώς να συγκεντρώνουν σχετικές πληροφορίες και να τις μετατρέπουν σε «εμπορεύσιμη» γνώση. Με άλλα λόγια, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενεργοποιημένοι

για να διαπιστώνουν προβλήματα και να βρίσκουν λύσεις σε αυτά με τη βοήθεια της δημιουργικής και καινοτόμου σκέψης σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Για να εξασφαλιστεί ότι επιτυγχάνονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας των Οικονομικών οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να εξετάζουν διάφορες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας με σκοπό την επιδίωξη της βελτιστοποίησης της μάθησης σε ένα οικονομικό περιβάλλον. Η συνεργατική μάθηση, μπορεί να δημιουργήσει ένα τέτοιο περιβάλλον για να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές ως «εργάτες» να μεταφέρουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες στο χώρο εργασίας και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική ως στρατηγική διδασκαλίας στην επίτευξη των ακόλουθων αποτελεσμάτων για τα οικονομικά μαθήματα:

- Ανάπτυξη μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης.
- Προώθηση της συμμετοχής του μαθητή.
- Εφαρμογή, ανάλυση και ερμηνεία των οικονομικών όρων και της διαχείρισης της πληροφορίας.
- Εφαρμογή και ανάπτυξη των δεξιοτήτων υπολογισμού.
- Δημιουργία ερευνών και ενεργή συμμετοχική δραστηριότητα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Προώθηση της ακρίβειας, της ευταξίας και της πληρότητας (Bisschoff et al.,1992).

Ολοκληρώνοντας, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η χρήση της συνεργατικής μάθησης είναι σημαντική όχι μόνο για τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη που σχετίζονται με την ίδια τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης αλλά επίσης για την προετοιμασία των ατόμων σε μελλοντικές καταστάσεις στο χώρο εργασίας τους, όπου οι περισσότερες δραστηριότητες απαιτούν ανθρώπους ικανούς να εργάζονται σε ομάδες (Santoro et al., 1999).

Αναφορές

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., DeSimaone, C. Appolonia, S. & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto, Canada.

Banaszak, Ronald A. (1987). The Nature of Economic Literacy. ERIC Digest No. 41, Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education . Ed 284 823.

Bartlett, R. (2006). The Evolution of Cooperative Learning and Economics Instruction. In *Teaching Economics: More Alternatives to Chalk and Talk*, edited by William E. Becker, Michael Watts, and Suzanne R. Becker. Cheltenham: Edward Elgar Press, pp. 39-58.

Becker, W. (1997). Teaching Economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature, 35*(3), 1347-1373.

Becker, W., Highsmith, R., Kennedy, P., & Walstad, W. (1991). An agenda for research on economic education in college and universities. *American Economic Review, 81*(2), 26-31.

Becker, W., & Watts, M. (Eds.). (1998). *Teaching Economics to undergraduates: Alternatives to chalk and talk*. Cheltenham: Edward Elgar.

Becker, W., & Watts, M. (2001). Teaching methods in U.S. undergraduate Economics course. *Journal of Economic Education, 32*(3), 269-280.

Bisschoff, TT; Fourie, HMA; Froneman, EM; Landey, VCJJ; Paxton, PA & Smit, HV.(1992). *Teaching commercial subjects*. Doornfontein: Oikospaisago Publishers.

Blythe-Lord, R. (1991). *The educational media design handbook*. Houndmills: McMillan Educational Press.

Bossert S 1989. Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 12: 112-132.

Burger, M. 1991. Choosing educational media. *Educamus, 37*(8): 19-21.

Clarke, J. (1999). Pieces of the puzzle: The jigsaw method. *In S. Sharan (Ed), Handbook of cooperative learning methods (pp. 34-50).* Westport, CT: Greenwood publishing group.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research,* 64 (1), pp. 1-35.

Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches.* Amsterdam: Pergamon, Elsevier.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Ellington, H. (1985). *Producing teaching materials: A handbook for teachers and trainers*. London: Kogan Press.
Jacobs, M, Gawe, N & Vakalisa, N. (2004). *Teaching-learning dynamics. A participative approach for OBE*. 4th Ed. Cape Town: Heinemann Publishers.
Jadallah, E. (2000). Constructivist learning: Experiences for Social Studies education. *The Social Studies.*, *91*(5), 221-225.
Johnson, D. W., Johnson R. T., & Stanne, M. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Running Head: Cooperative Learning Methods*, 2-12
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon
Johnston, C., McDonald, I., & Williams, R. (2001). The scholarship of teaching Economics. *Journal of Economic Education*, *32*(3), 195-201.
Kagan, S. (1997). *Cooperative learning.* San Clemente: Resources for Teachers Inc.
Keynes J. M. (1922). "Introduction to the Cambridge Economic Handbooks_Series," in D. H. Robertson, 1922, *Money*, pp. v–vi
Knight, G.P. & Bohlmeyer, E.M. (1990). "Cooperative learning and achievement: Methods for assessing causal mechanism." In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning, theory and research* (pp. 1-22). New York: Prager.
Lim, P. (2003). "Information and Communication Technologies (ICT) Addressing the Challenges of Economics Education: To Be or Not To Be? *International Review o f Economics Education*, 2(1), pp. 25-54.
Nelson, L. (1997). *Recent trends in economic education*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
Salomon, G., & Rerkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education* Vol. 23, pp. 1-24. Washington, DC: American Educational Research Association.
Santoro, F.M., Borges, M.R.S. and Santos, N. (1999). 'Towards a model for developing a cooperative learning environment', *Proceedings of TISE'99*, Santiago, Chile
Simons, R.-J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000a). New learning: Three ways to learn in a new balance. In R.-J. Simons, Van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 1-20). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
Slavin, R.E. (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
Slavin, R. E. (1989/1990). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, *47*(4), pp. 52-54.
Van Wyk MM (2007). *The Use of Cooperative Learning in Economics in the Further Education and Training Phase of the Free State Province.* Ph.D Thesis, Unpublished. Bloemfontein, University of the Free State.
Van Wyk MM (2010). Do student teams' achievement divisions enhance economic literacy? An quasi experimental design. *Journal of Social Science*, *23*(2): 83-89
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
Watts, M. and W. Becker. (2008). A little more than chalk and talk: Results from a national survey. *Journal of Economic Education*, Summer, 273-86.

Το γαλλικό pétanque ως αντικείμενο διδασκαλίας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Ψαθοπούλου Παγώνα- Ξανθή
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Α- ΤΕΙ Προσχολικής Αγωγής,
Αθήνα, xpenny@hotmail.com

Μποντής Ευστάθιος-Κωνσταντίνος
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Δημιουργική απασχόληση Δήμου Κέρκυρας,
stathis212121@hotmail.com

Ψαθοπούλου Κωνσταντίνα-Φωτεινή
Μεταφράστρια-Διερμηνέας
psathopouloukonstantina@gmail.com

Περίληψη

Η ιδιαίτερη μαθησιακή και παιδαγωγική σημασία της φυσικής αγωγής μας κέντρισε το ενδιαφέρον και μας οδήγησε να ασχοληθούμε ενδελεχώς με το αντικείμενο αυτό με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Συνδυάζοντας την εκπαίδευση μαθητών του επαγγελματικού λυκείου με τη φυσική αγωγή για παιδιά παρατηρήσαμε, ερευνήσαμε και καταλήξαμε στη διατύπωση των δικών μας συμπερασμάτων. Στόχος μας ήταν η διδασκαλία τελειόφοιτων μαθητών προσχολικής ηλικίας στον τομέα της φυσικής αγωγής και συγκεκριμένα του αθλήματος πετάνκ. Ένα άθλημα που μετράει ήδη πολλές δεκαετίες ζωής και παραμένει ακόμη και σήμερα τόσο σύγχρονο, αν και όχι τόσο δημοφιλές, μας ώθησε να το ερευνήσουμε, να το γνωρίσουμε σε βάθος και να επινοήσουμε τρόπους ένταξής του στην σχολική τάξη ακόμη κι από την προσχολική ηλικία με σκοπό να αξιοποιήσουμε το εύρος των πλεονεκτημάτων που μπορεί να επιφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Λέξεις κλειδιά: pétanque, εκπαίδευση, διδασκαλία

Εισαγωγή

Με δεδομένη τη μαθησιακή και παιδαγωγική της σημασία, η φυσική αγωγή, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Η φυσική αγωγή, όπως άλλωστε ορίζεται και στο Σύνταγμα της Ελλάδος (Σύνταγμα Ελλάδος, Άρθρο 16, παρ. 2), είναι συστατικό της δομής του σχολείου και της ελληνικής παιδείας η οποία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους. Έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων. Έχοντας οδηγό μας τα παραπάνω και με την ιδιότητά μας ως εκπαιδευτικοί, αποφασίσαμε -συνταιριάζοντας τον αθλητισμό με τη εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας- να εξετάσουμε σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν αβίαστα να έρθουν σε επαφή με τον αθλητισμό και να βοηθηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Παράλληλα, παρουσιάζουμε και προτείνουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας που αφορά εκπαιδευόμενους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να επιτύχουν να εφαρμόζουν προγράμματα σωματικής άθλησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε, έναν ολοκληρωμένο κύκλο μαθημάτων για μαθητές επαγγελματικών λυκείων που στοχεύουν στην απόκτηση της ειδικότητας των βρεφοκόμων-παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Επιπλέον, παραθέτουμε τα αποτελέσματα των δικών μας πειραμάτων-εφαρμογών, όπως αυτά προέκυψαν από μελέτες που είχαν θέμα την εφαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων αυτών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Προσδιορίζοντας την σωματική άσκηση

Αν επιχειρούσαμε να δώσουμε έναν σύντομο ορισμό για την άσκηση, ως μία μορφή φυσικής δραστηριότητας, θα λέγαμε ότι πρόκειται για «μία σχεδιασμένη, δομημένη και επαναλαμβανόμενη σωματική κίνηση που γίνεται για να βελτιώσει ή να διατηρήσει ένα ή περισσότερα στοιχεία της φυσικής κατάστασης.

Η φυσική κατάσταση, με την σειρά της, είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία έχει οριστεί ως ένα σύνολο ιδιοτήτων που οι άνθρωποι κατέχουν ή αποκτούν, συνδέεται με την ικανότητά τους να εκτελούν μια φυσική δραστηριότητα και αποτελείται από στοιχεία που συνδέονται με τις τεχνικές δεξιότητες, την υγεία και τη φυσιολογία του ανθρώπινου οργανισμού. Οι σχετιζόμενες με τη φυσική κατάσταση τεχνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ευκινησία, την ισορροπία, τη μυϊκή συναρμογή, την ταχύτητα, την ισχύ, τον χρόνο αντίδρασης και συνδέονται κυρίως με την αθλητική απόδοση και την εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων.» (Αμερικανική αθλητιατρική εταιρεία, 2007).

Η άθληση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την διαβίωση του ατόμου και θα πρέπει να ξεκινάει από την παιδική κιόλας ηλικία (Katzenbogner, 2008; Γεροδήμος, 2013; Κέλλης κ.ά., 2009). Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, το "σύνθημα" ζωής και πολιτισμού των αρχαίων Ελλήνων «νοῦς ὑγιής έν σώματι ὑγιεῖ».

Έχοντας ως σημείο αφετηρίας μας το τελευταίο, επιχειρούμε να εξετάσουμε τα οφέλη της άσκησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά, και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι παιδαγωγοί θα αποκτήσουν τη δυνατότητα εκείνη που θα τους επιτρέψει να διδάξουν όλα τα θετικά του αθλητισμού στα παιδιά. Στην ερευνά μας, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το πετάνκ, ένα μεσογειακό άθλημα, και να εξετάσουμε με ποιο τρόπο μπορεί αυτό να διδαχθεί με διάφορες παραλλαγές σε παιδιά, εξετάζοντας παράλληλα τα οφέλη -σωματικά και πνευματικά- που μπορεί να επιφέρει.

Ιστορική αναδρομή και κύρια χαρακτηριστικά

Το πετάνκ (στα γαλλικά pétanque) είναι ένα άθλημα γαλλικής προέλευσης που χρονολογείται μεταξύ του 1907 και του 1910, ενώ, εμφανίζεται για πρώτη φορά στην πόλη Ciotat της νότιας Γαλλίας. Η ονομασία πετάνκ προέρχεται από τη λέξη πετάνκα (petanca) της οξιτανικής γλώσσας και σημαίνει πόδια "φυτεμένα" στο έδαφος. Λόγω των πολλών ομοιοτήτων, θα μπορούσαμε να κατατάξουμε το πετάνκ δίπλα στο μπότσια, το μπόουλινγκ και το κέρλινγκ στον πάγο (Foyot, et. al., 1984; Giol, 2011). Το πετάνκ παίζεται με σφαιρικές, μεταλλικές μπάλες, είτε σε οργανωμένες εγκαταστάσεις, είτε ακόμη και σε δημόσιους χώρους, πάρκα κλπ.

Πρόκειται για ένα άθλημα-παιχνίδι που είναι, ιδιαίτερα, δημοφιλές στη μεσογειακή Γαλλία και τις γαλλόφωνες αποικίες. Ο αριθμός των χωρών που παίζεται σήμερα το πετάνκ ανέρχεται περίπου στις 52 (Giol, 2011). Την τελευταία 20ετία έχει προταθεί δύο φορές να συμπεριληφθεί ως άθλημα στους Ολυμπιακούς Αγώνες, ωστόσο, ο ερασιτεχνικός του χαρακτήρας δεν έχει οδηγήσει, προς το παρόν, στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Το πετάνκ απευθύνεται τόσο σε άντρες, όσο και σε γυναίκες όλων των ηλικιών και είναι δυνατόν οι ομάδες να είναι μικτές, είτε σε σχέση με το φύλο, είτε σε σχέση με την ηλικία. Αν και το πετάνκ έχει κάνει την εμφάνισή του στην χώρα μας εδώ και αρκετές δεκαετίες, η Ελλάδα είναι σήμερα η μόνη χώρα στην ευρωπαϊκή ένωση που δεν έχει ομοσπονδία. Οι σύλλογοι είναι μόλις 3 και οι ασχολούμενοι περίπου 100. Η Κέρκυρα, η Πρέβεζα, η

Βουλιαγμένη, το Πόρτο Ράφτη και τα Χανιά είναι κάποιες από τις περιοχές που το πετάνκ είναι αρκετά διαδεδομένο και έχει πολλούς φανατικούς φίλους.

Βασικοί κανονισμοί

Οι κανονισμοί του πετάνκ καθορίζονται από τη Διεθνή Ομοσπονδία του πετάνκ και του παιχνιδιού της Προβηγκίας (International Congress of the F.I.P.J.P., 2010). Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τους βασικούς κανονισμούς.

Το πετάνκ είναι άθλημα που μπορεί να αποτελείται είτε από 2 ομάδες των 3 ατόμων (τριπλέτες), είτε από 2 ομάδες των 2 ατόμων (ντουμπλέτες), είτε από 2 ομάδες του 1 ατόμου (τετ α τετ).

Κάθε ομάδα τοποθετείται απέναντι από την άλλη. Στις ομάδες των 3 ατόμων κάθε παίχτης έχει 2 μπάλες, στις υπόλοιπες περιπτώσεις των ομάδων με 2 ή 1 άτομα καθένας έχει από 3 μπάλες, ενώ, οποιαδήποτε άλλη φόρμουλα είναι απαγορευμένη.

Το πετάνκ παίζεται με μπάλες μεταλλικές που έχουν διάμετρο από 7,05cm ως 8cm και ζυγίζουν μεταξύ 650gr και 800gr.

Το παιχνίδι ξεκινάει με κλήρωση κατά την οποία καθορίζεται ποια ομάδα θα ξεκινήσει πρώτη. Η ομάδα που κερδίζει στην κλήρωση ξεκινάει το παιχνίδι με την επιλογή του σημείου ρίψης, χαράσσοντας στο έδαφος έναν κύκλο, τέτοιο που τα πόδια όλων των παικτών να μπορούν εξ' ολοκλήρου να πατούν. Τα πόδια των παικτών πρέπει να βρίσκονται οπωσδήποτε μέσα στον κύκλο ρίψης και να μην πατάνε πάνω του. Οι παίκτες δε θα πρέπει να εγκαταλείψουν τον κύκλο παρά μόνο όταν η μπάλα ακουμπήσει στο έδαφος και κανένα άλλο μέρος του σώματος τους δε θα πρέπει να ακουμπά το έδαφος εκτός κύκλου. Μετά τον καθορισμό του σημείου ρίψης, η ίδια ομάδα αναλαμβάνει να ρίξει το ξύλινο μπαλάκι-στόχος (που καλείται jack) σε απόσταση, που καθορίζεται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των παικτών, από το σημείο ρίψης και ξεκινάει το παιχνίδι κάνοντας την πρώτη βολή με τη ρίψη της μεταλλικής μπάλας.

Σκοπός του παιχνιδιού

Ο σκοπός του παιχνιδιού είναι οι μεταλλικές μπάλες να έρθουν όσο το δυνατόν πιο κοντά στο μπαλάκι-στόχος, ώστε η κάθε ομάδα να συγκεντρώσει το μεγαλύτερο αποτέλεσμα πόντων.

Πόντοι και μέτρημα

Για το μέτρημα των πόντων, η ομάδα που έπαιξε τελευταία ξεκινάει να μετράει τους πόντους του παιχνιδιού. Η ομάδα που έχει φέρει την μεταλλική μπάλα πιο κοντά στην ξύλινη μπάλα-στόχος είναι αυτή που κερδίζει τον γύρο -σίγουρα παίρνοντας τουλάχιστον έναν πόντο. Από εκεί και πέρα, ελέγχει αν και κάποια άλλη από τις μπάλες της βρίσκεται σε καλύτερη θέση σε σχέση με την κοντινότερη μπάλα του αντιπάλου. Για κάθε μία τέτοια μπάλα, προστίθεται ένας ακόμη πόντος. Σε κάθε γύρο, μόνο μία ομάδα μπορεί να πάρει πόντους.

Εγκαταστάσεις

Το πετάνκ παίζεται σε όλα τα γήπεδα. Ωστόσο, ύστερα από απόφαση της οργανωτικής επιτροπής ή του διαιτητή, οι ομάδες μπορούν να αγωνιστούν σε συγκεκριμένο γήπεδο. Σε αυτή την περίπτωση και σε ό,τι αφορά διεθνείς διαγωνισμούς και εθνικά πρωταθλήματα, οι διαστάσεις του γηπέδου πρέπει να είναι 4m πλάτος και 15m μήκος.

Η διδασκαλία της σωματικής άθλησης για παιδιά σε μαθητές επαγγελματικού λυκείου

Όπως αναφέραμε ήδη από την πρώτη ενότητα, σκοπός της εισήγησής μας είναι να παρουσιάσουμε μεταξύ άλλων έναν ολοκληρωμένο κύκλο μαθημάτων για μαθητές επαγγελματικού λυκείου με περιεχόμενο τη διδασκαλία της σωματικής άθλησης, σε παιδιά, μέσω του αθλήματος πετάνκ. Το μάθημα θα περιλαμβάνει τόσο θεωρητικό όσο και

πρακτικό κομμάτι, ενώ, προς τα τελευταία μαθήματα οι μαθητές θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πρακτική άσκηση, που θα πραγματοποιήσουν, τα όσα διδάχτηκαν. Η βιωματική διδασκαλία εννοιών είναι μια εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας η οποία έχει χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς λόγους, από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, για τη διδασκαλία ενός πλήθους γνωστικών θεμάτων (Gay & Hanley, 1999). Έτσι, στα πρώτα μαθήματα, οι μαθητές, αφού γνωρίσουν τις βασικές έννοιες της άσκησης, της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού γενικότερα, θα έρθουν σε επαφή με το γαλλικό πετάνκ, θα γνωρίσουν το άθλημα, θα μελετήσουν τους κανόνες του και θα έχουν πρόσβαση σε οπτικοακουστικό υλικό για καλύτερη κατανόηση των τελευταίων. Στην συνέχεια, ως εκπαιδευόμενοι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίες θα κληθούν να καταγράψουν τις απόψεις τους για το πώς μπορούν να τροποποιηθούν οι κανονισμοί, ώστε το άθλημα να είναι προσιτό και εφαρμόσιμο σε παιδιά. Οι απόψεις θα καταγραφούν και θα συζητηθούν λεπτομερώς με σκοπό την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη άποψη διδασκαλίας του πετάνκ. Έπειτα, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν το μοντέλο αυτό κάνοντας κάποιες ώρες πρακτικής άσκησης σε παιδικούς σταθμούς. Ωστόσο, ο κάθε μαθητής θα είναι ελεύθερος να διατηρήσει και τις δικές του προτάσεις αποκλίνοντας, ουσιαστικά, από το τελικό μοντέλο διδασκαλίας που θα έχει ορισθεί στην σχολική τάξη. Μετά το πέρας της πρακτικής άσκησης, οι μαθητές θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και θα καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα που οι ίδιοι εξήγαγαν. Κλείνοντας τον κύκλο μαθημάτων, ο εκπαιδευτικός θα αναφέρει συγκεντρωτικά τις τροποποιήσεις που οι ίδιοι οι μαθητές πρότειναν και θα προτείνει με την σειρά του και επιπλέον τροποποιήσεις, που πιθανόν να μην έχουν σκεφτεί οι μαθητές βάσει της εμπειρίας του και των παιδαγωγικών του γνώσεων.

Ενδεικτικά παραθέτουμε παρακάτω το πρόγραμμα που ακολουθήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια του μαθήματος δημιουργικής απασχόλησης κατά το σχολικό έτος 2012-2013 και 2014-2015.

Σε πρώτο στάδιο, έγινε γνωριμία με το άθλημα, τον εξοπλισμό και τους βασικούς κανόνες του. Στα πλαίσια της γνωριμίας αυτής, η θεωρία συνδυάστηκε με βολές σε ένα συγκεκριμένο σημείο και ακολούθησαν πολλές επαναλήψεις της άσκησης. Στο τέλος, ακολούθησε παιχνίδι. Σε δεύτερο στάδιο, τα παιδιά έμαθαν να κάνουν βολές από διάφορες αποστάσεις με σκοπό τον καλύτερο και πιο ακριβή έλεγχο της δύναμής τους. Σιγά-σιγά, παρακινήσαμε τα παιδιά σε έναν πιο ορθολογικό τρόπο ρίψης. Σε τρίτο στάδιο, αφού οριοθετήσαμε έναν μικρότερο στόχο, ακολούθησε εξάσκηση και παρακινήσαμε τα παιδιά να στοχεύσουν πιο κοντά στο μπαλάκι-στόχος, ή/ και να χτυπήσουν και μπάλα αντιπάλου προσθέτοντας, έτσι, νέο ενδιαφέρον στο παιχνίδι τους. Τέλος, κάναμε εισαγωγή σε στρατηγικές του παιχνιδιού και σε κάποιους επιπλέον κανόνες.

Τροποποίηση του εξοπλισμού και απλοποίηση των κανονισμών για τα παιδιά

Όπως προαναφέρθηκε, το πετάνκ δεν γνωρίζει όρια και περιορισμούς. Είναι προσιτό σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και στα δύο φύλα. Στην περίπτωσή μας, ασχοληθήκαμε με την εκμάθηση του πετάνκ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το παραπάνω μας υποχρέωσε να προβούμε σε κάποιες τροποποιήσεις και σε απλούστευση κάποιων κανόνων. Στην ενότητα αυτή, θα καταγράψουμε, λοιπόν, τις αλλαγές που πραγματοποιήσαμε στο πειραματικό μοντέλο που οι ίδιοι δοκιμάσαμε στην τάξη με παιδιά προσχολικής ηλικίας (που αναφέραμε μόλις παραπάνω) και θα αναφέρουμε τα συμπεράσματά μας.

Αρχικά, αντικαταστήσαμε τον κύκλο ρίψης με μια ευθεία γραμμή στην αρχή του γηπέδου, το οποίο δίνει τη δυνατότητα ρίψης με μεγαλύτερο εύρος κίνησης χωρίς να καταλύει τον κανόνα που ορίζει ότι πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο σημείο ρίψης. Σε αυτή του τη μορφή, οι κανόνες του πετάνκ δίνουν τη δυνατότητα στους παίκτες-παιδιά να πάρουν φόρα αλλά και να μην πατούν και τα δύο τους πόδια στο έδαφος κατά τη διάρκεια της ρίψης. Επιπλέον, η βολή δεν ακυρώνεται εάν ο παίκτης-παιδί περάσει το σημείο ρίψης μετά τη βολή και προτού η μπάλα ακουμπήσει στο έδαφος. Παράλληλα, το σκορ νίκης καθορίζεται

με βάση την ηλικία των παιδιών ώστε αυτά να μπορούν να ανταπεξέλθουν και να μην εξαντλούνται. Τέλος, η μέτρηση των πόντων νίκης γίνεται πιο απλή. Συγκεκριμένα, στο πετάνκ για παιδιά, όποια ομάδα φέρει τη μπάλα της πιο κοντά στην ξύλινη μπάλα-στόχος κερδίζει τον πόντο νίκης και προχωράμε στον επόμενο γύρο, χωρίς να προσμετρηθούν κι άλλοι πόντοι από μπάλες που θα βρίσκονται κοντά στον στόχο σε σχέση με τις μπάλες του αντιπάλου.

Εκτός, όμως, από την απλοποίηση των κανονισμών, στο πετάνκ για παιδιά θα πρέπει να υπάρξει και τροποποίηση του εξοπλισμού. Για τον λόγο αυτό, σε πρώτη φάση, οι μεταλλικές μπάλες ρίψης αντικαταστάθηκαν από πλαστικές ή ξύλινες μικρότερου βάρους ακόμα και από μπάλες του τένις τόσο για να αποφευχθούν τυχόν ατυχήματα, όσο και για να αποφευχθούν βλάβες στην σωματική ανάπτυξη και διάπλαση των παιδιών εξ' αιτίας του υπερβολικού βάρους, που καθυστερεί ή/και διακόπτει την σωματική ανάπτυξη (Oatis, Carol, 2010.). Επιπλέον, οι μπάλες ήταν χρωματιστές ή/και με διάφορα σχέδια για να γίνεται το παιχνίδι πιο ελκυστικό. Μια άλλη παραλλαγή, συμπεριλάμβανε μπάλες που ακουμπούν στο έδαφος και έχουν τη δυνατότητα να μεταπηδούν, ώστε η προσμονή, το ενδιαφέρον και η αγωνία των παιδιών να εντείνονται συνεχώς.

Η διδασκαλία του πετάνκ με τους παραπάνω κανόνες έφερε πολλά και θετικά αποτελέσματα. Αρχικά, τα παιδιά ασχολήθηκαν με ένα άθλημα σε μορφή παιχνιδιού το οποίο τους έδωσε μεγάλη χαρά και περισσότερη ενέργεια. Διασκέδασαν, συζήτησαν μεταξύ τους για το πώς θα καταφέρουν να επιτύχουν τον σκοπό τους και παράλληλα αθλήθηκαν.

Τα πολλαπλά οφέλη του pétanque

Όπως σε κάθε είδους άσκηση έτσι και στην περίπτωση του πετάνκ, τα οφέλη που προκύπτουν είναι πολλά και καλύπτουν τόσο το κομμάτι της σωματικής άσκησης όσο και το κομμάτι της πνευματικής και συναισθηματικής καλλιέργειας.

Όσων αφορά στα σωματικά οφέλη. Η συνεχής ενασχόληση με το άθλημα του πετάνκ έχει σαν αποτέλεσμα την εκγύμναση και ενδυνάμωση των μυών της ωμικής ζώνης και ειδικότερα του δελτοειδούς και του υπερακανθίου, οι οποίοι βοηθούν στην απαγωγή και ανύψωση του βραχίονα μέχρι την οριζόντια θέση από όπου και εκτελείται η ρίψη. Επιπλέον, παρατηρείται ενδυνάμωση στους μύες του πήχη, καθώς επίσης και των ποδιών, (κυρίως στους μύες του μηρού) και ειδικότερα τον δικέφαλο και τον τετρακέφαλο οι οποίοι εκτελούν την κίνηση του καθίσματος, τόσο στην κάμψη, όσο και στην έκταση ώστε να γίνει ολοκληρωμένη η κίνηση από την αρχή της ρίψης ως το τέλος (Τσιλιγκίρογλου-Φαχαντίδου, 1989). Μέσω του πετανκ, τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν κάθισμα σωστά και να εκτελούν αυτή την κίνηση, όπως ήδη προαναφέραμε, με τα πόδια, δίνοντας έτσι λιγότερη φόρτιση στη μέση και υιοθετώντας παράλληλα τον τρόπο αυτό στην καθημερινότητά τους, γεγονός που αποτρέπει την εμφάνιση μελλοντικών προβλημάτων και επιπλέον τραυματισμούς (Joseph Hamill, Kathleen M. Knutzen ;2007). Τέλος, το πετάνκ συμβάλλει ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν νευρομυϊκό έλεγχο και συντονισμό ενώ με την συγκεκριμένη άθληση παρακινούνται στην χρήση και των δύο τους χεριών εξίσου, ώστε αυτή η κίνηση αβίαστα να υιοθετείται και στην καθημερινότητά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την αποτροπή από μελλοντικά προβλήματα υπέρχρησης των μυών και τενόντων του χεριού (Θωμά, 2014).

Το πετάνκ είναι ένα ομαδικό άθλημα-παιχνίδι και όπως όλα τα ομαδικά αθλήματα, έτσι κι αυτό, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη, αυξάνει την συγκέντρωση και διδάσκει στα παιδιά το πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Η εφαρμογή του προγράμματος έδειξε πως τα παιδιά παίζοντας αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεπιβεβαίωση, βγαίνουν από την απομόνωσή και τον εγωκεντρισμό τους, και γίνονται περισσότερο κοινωνικά, χωρίς εξαναγκασμό. «Παίζοντας, το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του, όταν δοκιμάζει, αιφνιδιάζει, απωθεί, ανακαλύπτει την απόρριψη και την αποδοχή, την αποξένωση και την αγάπη, την καταξίωση και την απελευθέρωση, το ανέβασμα και την πτώση, την καταπίεση και την ασφάλεια…» (Kreyzen,1983). Τα παιδιά, ουσιαστικά, διδάσκονται δεξιότητες ζωής όπως την υπομονή,

την επιμονή, πώς να ανταποκρίνονται θετικά στις αποτυχίες και πώς να δουλεύουν σκληρά για να επιτύχουν έναν στόχο και έναν σκοπό (Biddle & Mutrie; 2001).

Προάγονται οι συνεργατικές δεξιότητες, ο σεβασμός των συμπαικτών και των αντιπάλων, η αυτοπειθαρχία, η αυτοπεποίθηση, ο σεβασμός του διαφορετικού, η αίσθηση του "ανήκειν" σε ομάδα, η φιλία και η συντροφικότητα.

Επιπλέον, η μεταξύ τους συνδιαλλαγή στα ομαδικά παιχνίδια/δράσεις που εφαρμόστηκαν, αποτέλεσε ένα επικοινωνιακό εργαλείο (εκφράστηκαν, διαπραγματεύτηκαν τις ιδέες τους, συμφωνήσαν, διαφώνησαν), έτσι ώστε η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας να ενισχυθεί κι η μάθηση να ενδυναμωθεί (Ματσαγγούρας, 2001).

Ακόμη ένα όφελος που προκύπτει απ το πετάνκ, είναι ότι αυτό βασίζεται σε κανόνες δεσμευτικούς και μη αμφισβητήσιμους. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί δε, στην ιδέα της νίκης που προϋποθέτει ένα συμπαίκτη ή αντίπαλο, στην έννοια του αρχηγού, καθώς και στο ένστικτο του ανταγωνισμού που ταυτίζεται με την επιθυμία να ξεπεράσει κανείς τους άλλους, να πρωτεύσει ή και να τιμηθεί (Χουιζίνγκα, 1989).

Ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι, το πετάνκ, συγκαταλέγεται στα παραδοσιακά αθλήματα. Τούτο σημαίνει ότι, συνδέει τον καθένα που ενασχολείται με το άθλημα με μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια ιστορία, ένα πολιτισμό. Η σημασία αυτή είναι καθοριστική για την πολιτισμική καλλιέργεια των παιδιών εφόσον, σύμφωνα με τον Schiller «*Τα παιχνίδια σε ένα λαό, βοηθούν να ανακαλύψουμε την ποιότητά του, και την αξία της τέχνης του, δηλαδή τον πολιτισμό του*» (όπ. αναφ. στο Σαγωνάς, 2013).

Τέλος, το πετάνκ συνεισφέρει στη γνωριμία των μαθητών με διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στην εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον και στην εκπαίδευση για το περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην αντιμετώπιση του περιβάλλοντος ως μέσου, πεδίου και πηγή μάθησης μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που διεξάγονται στο ίδιο το περιβάλλον (Κούσουλας, χ.χ).

Από όλα όσα συζητήθηκαν στην παρούσα υποενότητα, γίνεται έκδηλο, ότι η σωματική άσκηση, στην περίπτωσή μας με τη βοήθεια του αθλήματος-παιχνιδιού πετάνκ, φέρει πολλαπλά και ευεργετικά οφέλη για τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η μαθησιακή και παιδαγωγική αξία της φυσικής αγωγής, μπορούν να αναδειχτούν από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από σχεδιασμένες παιδαγωγικές εφαρμογές, δομημένες πάνω σε παραδοσιακά αθλήματα–παιχνίδια που συνδυάζονται με μοναδικό τρόπο με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές.

Πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, σε αυτό του έργο, είναι η βιωματική διδασκαλία. Η βιωματική διδασκαλία είναι μια απολαυστική και με ανταμοιβή δραστηριότητα που μπορεί, όταν εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής αγωγής, αλλά και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης να εκπληρώσει κάθε προσδοκώμενο παιδαγωγικό σκοπό, δεδομένου ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να είναι ευχάριστη και ταυτόχρονα ωφέλιμη (Hagreaves & Fullan, 1995). Ο εκπαιδευτικός, είναι πλέον ο συντονιστής της δράσης επιβλέπει, παρακινεί, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, αποτελεί τον διαμεσολαβητή, διαφυλάττοντας την εμπειρία του παιδιού και προσπαθώντας να την εμπλουτίζει, μέσα από κριτικές και συγκριτικές διαδρομές (Παπαδάτος, 2000). Τέλος η βιωματική διδασκαλία απαιτεί από το δάσκαλο ικανότητες κατάλληλες για σχεδιασμό και οργάνωση των δραστηριοτήτων καθώς και για συνεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο (Χρυσαφίδης, 1996) και τον βοηθά να αισθάνεται χρήσιμος και δημιουργικός μέσα στην τάξη.

«Λοιπόν, είπα, μη χρησιμοποιείς βία στη διδασκαλία των παιδιών, αλλά να τα ανατρέφεις μέσα από το παιχνίδι, προκειμένου να είσαι ικανός να δεις καθαρά την φυσική τάση του κάθε παιδιού.» (Πλάτωνος,1992). Η αμεσότητα που προσφέρει η εφαρμογή του αθλήματος πετάνκ μέσα από τον συνδυασμό της θεωρίας και της δράσης προκαλεί το

ενδιαφέρον των παιδιών (κάθε ηλικίας) και τα ωθεί στη μάθηση και την άσκηση, με αβίαστο, απόλυτα φυσικό τρόπο.

Αναμφίβολα, η εφαρμογή της διδασκαλίας μας από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, θα παρέχει πλούσια στοιχεία για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και την επέκταση των προγραμμάτων άθλησης και εκγύμνασης. Συνεπώς, η διεξαγωγή νέων ερευνών, σε μεγαλύτερα δείγματα, παραμένει μία από τις προτάσεις μας για την προαγωγή της διδασκαλίας του πετάνκ.

Αναφορές

Αμερικανική αθλητιατρική εταιρεία. (2007). *Κατευθύνσεις σχεδιασμού προγραμμάτων άσκησης και αξιολόγησης*. 7η έκδοση. Αθήνα: Αθλότυπο.
Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Routledge: London
Γεροδήμος, Β. (2013). Η *άσκηση ως μέσο πρόληψης και αποκατάστασης χρόνιων παθήσεων*. Τρίκαλα: Γεροδήμος.
Foyot, M., Dupuy, Al. & Dalmas, L. (1984). *Pétanque - Technique, Tactique, Entrainement.* Robert Laffont.
Gay, G., & Hanley, M. (1999). Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Δούνια, Π., Καραμπάτου, Γ., Τριπολιτσιώτη, Α., Στεργιούλας, Α. (2006). *Η σχέση των παρεκκλίσεων της σπονδυλικής στήλης με τις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών και μαθητριών των Δημοτικών σχολείων του Ν. Λακωνίας.* Περιλήψεις: 14ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Κομοτηνή, 19-21 Μαΐου. Drama. *Pedagogy*. Clearing House , 72 (6).
Giol, Ch. (2011). *La pétanque*. Historia.
Hagreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
Θωμά, Σ. (2014). *Κακώσεις από υπερχρησία σε αθλητές ρίψεων και αλμάτων*. Πτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
International Congress of the F.I.P.J.P. (2010). *The Official Rules of the Game of Petanque*. Turkey
Joseph Hamill, Kathleen M. Knutzen (2007). Μτφ.: Κ., Μπουντόλος. *Βασική βιο-μηχανική της ανθρώπινης κίνησης.* Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις. Πασχαλίδης.
Katzenbogner H. (2008). *Κλασικός αθλητισμός για παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Τσιαρτσιάνης Αθανάσιος & ΣΙΑ Ο.Ε.
Κέλλης Σ., Κοντονάσιος Ι., Μάνου Β., Πυλιανίδης Θ., Σαρασλανίδης Π. & Σούλας Δ. (2009). *Κλασικός αθλητισμός στην εκπαίδευση και τον αθλητισμό.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
Κούσουλας, Γ., *Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, εισήγηση στο 8ο πανελλήνιο συνέδριο της Ένωσης Φυσικών (Ε.Ε.Φ), διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/PerivEkp.html
Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διιδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.
Oatis, Carol A. (2010). *Κινησιολογία : Η μηχανική και η παθομηχανική της ανθρώπινης κίνησης.* Μετάφραση Ελένη Ρ. Λαγουδάκη, Ιωάννης Θ. Σταθόπουλος · επιμέλεια Ιωάννης Θ. Σταθόπουλος. - 1η έκδ. - Πάτρα : Gotsis Εκδόσεις,
Παπαδάτος, Γ. (2000). Ένας οικολογικός τρόπος «ανάγνωσης» των βιβλίων στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* , 17.
Πλάτωνος. (1992). *Πολιτεία*. Βιβλίο Ζ'. Αθήνα: Κάκτος.
Σαγωνάς, Γ., (2013). *Παραδοσιακά παιχνίδια*, τόμος Α΄& Β΄, Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ.
Τσιλιγκίρογλου-Φαχαντίδου, Α. (1989). *Η ανατομία του ανθρώπινου σώματος. Β' έκδοση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση
Χρυσαφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Διδάσκοντας management μέσα από τους μύθους του Αισώπου

Αλεξίου Θεοδώρα
ΠΕ09 Οικονομολόγος, ΕΠΑ.Λ. Καρλοβασίου
thalexiou@yahoo.com

Περίληψη

Στη διδασκαλία των μαθημάτων που σχετίζονται με το management, οι καθηγητές αντιμετωπίζουν στο ξεκίνημα το πρόβλημα ότι οι μαθητές γνωρίζουν ελάχιστα για τον κόσμο των επιχειρήσεων, με αποτέλεσμα, να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις έννοιες της επιχειρηματικότητας. Οι μύθοι του Αισώπου είναι απλοί, διασκεδαστικοί, προκαλούν συναισθήματα και εικόνες και φαίνεται πως μπορούν να διδάξουν με εύκολο και ευχάριστο τρόπο τις πιο σύνθετες έννοιες και να ενισχύσουν την προσπάθεια των μαθητών για μάθηση. Έτσι, μπορούν να αποτελέσουν ένα διδακτικό εργαλείο χρήσιμο στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τους μύθους, οι οποίοι είναι γνωστοί στους μαθητές, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν πιο διεξοδικά το περιεχόμενο του μαθήματος και να συνδέσουν νέες ιδέες και πληροφορίες με προϋπάρχουσες γνώσεις. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε οκτώ μύθους του Αισώπου τους οποίους συνδέουμε με βασικές έννοιες του management.

Λέξεις κλειδιά: Αίσωπος, λογοτεχνία, μύθοι, management

Εισαγωγή

Στο πρόγραμμα σπουδών του λυκείου περιλαμβάνονται μαθήματα με τη διδασκαλία των οποίων επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές ένα δομημένο εννοιολογικό υπόβαθρο, το οποίο θα τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τις επιχειρήσεις, τους οργανισμούς καθώς επίσης και την οργάνωση και διοίκηση αυτών. Για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών, δεδομένου ότι ο όγκος της διδακτέας ύλης είναι μεγάλος με πολλές λεπτομέρειες και οι μαθητές γνωρίζουν πολύ λίγα για τις επιχειρήσεις, κρίνεται απαραίτητη η απλούστευσή τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ποικίλες διδακτικές μεθόδους, με στόχο την προαγωγή της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Saunders (2007) μάθηση υπάρχει όταν ένα άτομο διατηρήσει τις γνώσεις που αποκτά και έχει την ικανότητα να τις εφαρμόσει αργότερα σε διαφορετικές καταστάσεις. Επιπλέον, η παθητική διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής παίρνει πληροφορίες από τον καθηγητή, δεν μπορεί να θεωρηθεί μάθηση (Σαμαράς, 2004). Ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξη των διδακτικών στόχων είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επειδή η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης είναι επιβεβλημένη, οφείλουμε να αξιολογήσουμε τις διδακτικές μεθόδους και να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε όσες επιδιώκουν τη δημιουργία θετικής στάσης, την αύξηση του ενδιαφέροντος και την ενεργοποίηση των μαθητών. Η λογοτεχνία περιέχει τα κατάλληλα στοιχεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών να αποκτήσουν γνώσεις, για τις οποίες ίσως να μη δείχνουν ενδιαφέρον, όταν τις διδάσκουμε με τον παραδοσιακό τρόπο. Οι Watts & Smith (1989) επισημαίνουν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα ενθαρρύνουν περισσότερους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα λογοτεχνικά κείμενα παρά για τα επιστημονικά συγγράμματα· επίσης, οι μαθητές αποκομίζουν οφέλη που σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας και τον τρόπο γραφής, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ατόμου.

Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να είναι ένας αποτελεσματικός μηχανισμός στη διδασκαλία του management, γιατί μέσα από αυτά μπορούμε να διδάξουμε έννοιες με απλό, σαφή και περιεκτικό τρόπο (Henricks, 2001). Οι Barnett και Hansen χρησιμοποιούν την ιδέα της κόκκινης βασίλισσας από το βιβλίο του Λιούις Κάρολ "Through the Looking Glass" για να επεξηγήσουν το σημερινό ανταγωνιστικό τοπίο· ο Stevenson χρησιμοποιεί τα έργα του Σαίξπηρ Ερρίκος ο 5ος και

Ριχάρδος ο 3[ος] για να αντιπαραβάλλει τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας και ο Bumpus χρησιμοποιεί το μυθιστόρημα “Brothers and Sisters” για να διδάξει τη διοίκηση ανθρώπινων πόρων (Short & Ketchen, 2005). Οι Mayer & Mayer (2002) στο βιβλίο τους «Η κοκκινοσκουφίτσα και το management» δίνουν μια δημιουργική και ψυχαγωγική προσέγγιση των βασικών αρχών του management μέσα από είκοσι επτά γνωστά παραμύθια. Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στους μύθους του Αισώπου. Οι μύθοι του Αισώπου έχουν χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο για να μεταφέρουν διδάγματα μ’ έναν τρόπο απλό, άμεσο, διαχρονικό. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία των αρχών του management στους μαθητές (Short & Ketchen, 2005). Η διήγηση ιστοριών είναι ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο που δημιουργεί εικόνες και συναισθήματα (Morgan & Dennehy, 1997). Μέσα από τους μύθους του Αισώπου οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα σε φαινομενικά άσχετες έννοιες, να συλλαμβάνουν ιδέες, να αναλύουν και να καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη (Weick, 2003). Μεταφέροντας τις ιδέες και εικόνες του μύθου στο πλαίσιο των επιχειρήσεων, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τις έννοιες που διδάσκονται και επιπλέον τις ανακαλούν ευκολότερα στη μνήμη. Οι Bower και Higard (όπ. αναφ. στο Saunders, 2007) αναφέρουν ότι, «ένας μεγάλος αριθμός πειραμάτων μάθησης που πραγματοποιήθηκε μέχρι σήμερα, φανερώνει πως οι παρουσιάσεις πληροφοριών υπό μορφή νοερής εικόνας ή εικονογράφησης, συνήθως διευκολύνουν τη μνήμη, με συντελεστή που κυμαίνεται μεταξύ του 1,5 και του 3».

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες που χρησιμοποιούν τους μύθους του Αισώπου ως διδακτικά εργαλεία στο management. Ο Covey χρησιμοποιεί το μύθο του Αισώπου «Η χήνα με τα χρυσά αυγά» για να μιλήσει για την αποτελεσματική ηγεσία και τη διοίκηση ανθρώπινων πόρων· η Hogan υποστηρίζει ότι πολλές φράσεις του Αισώπου μπορούν να εφαρμοστούν στη διοίκηση και ο Bruce χρησιμοποιεί το μύθο «Ο λαγός και η χελώνα» για να εστιάσει στο γεγονός ότι οι περισσότεροι επενδυτές, όταν εξετάζουν την αγορά μετοχών, επικεντρώνονται στο βραχυπρόθεσμο, παρά στο μακροπρόθεσμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Short & Ketchen, 2005). Οι Short & Ketchen (2005) διερευνούν πώς οι μύθοι του Αισώπου μπορούν να εφαρμοστούν στο στρατηγικό management και να αποτελέσουν ένα επιπρόσθετο διδακτικό εργαλείο. Αντίστοιχες μελέτες δεν έχουμε εντοπίσει στην ελληνική βιβλιογραφία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να δείξουμε με ποιο τρόπο οι μύθοι του Αισώπου, οι οποίοι έχουν γραφτεί χιλιάδες χρόνια πριν και είναι οικείοι στους μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουμε έννοιες του management.

Θεωρούμε ότι αυτό το θέμα είναι σημαντικό, καθώς η αξιοποίηση των μύθων του Αισώπου στη διδακτική πράξη αφενός μπορεί να βοηθήσει ώστε να σπάσει η μονοτονία της διδασκαλίας, να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν έννοιες του management, αφετέρου μπορεί να βοηθήσει τους καθηγητές να προσεγγίζουν τις έννοιες με έναν τρόπο που να είναι προσιτές στους μαθητές και να προκύπτει ένα εποικοδομητικό μαθησιακό αποτέλεσμα, αντί για ένα μαθησιακό σύνολο ρουτίνας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε οκτώ μύθους του Αισώπου από τις συλλογές «Μύθοι του Αισώπου» (Μορπούργκο & Κλάρκ, 2005), «Μύθοι του Αισώπου» (Σαμπατάκου, 2007) και «Αισώπου μύθοι» (Τσίρκας, 2012) και δείχνουμε πώς οι μύθοι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουμε έννοιες-κλειδιά του management.

Χρησιμοποιώντας τους μύθους του Αισώπου με δημιουργικό τρόπο

Για την ανάλυση των μύθων τοποθετούμαστε με μια «επιχειρηματική» οπτική απέναντι στα κείμενα, προκειμένου να ανακαλύψουμε μέσα στους μύθους έννοιες που μας ενδιαφέρουν, σαν να φτιάχναμε εμείς, και όχι ο Αίσωπος, το μύθο. Η ανάγνωση των κειμένων γίνεται εφαρμόζοντας την οπτική του αναγνώστη (Σαμαράς, 2004) και αναζητούμε εάν μέσα στους οκτώ μύθους που μελετάμε υπάρχει κάτι που θα διαφωτίσει τις έννοιες που θέλουμε να διδάξουμε. Οι έννοιες που προσεγγίζουμε είναι η επιχείρηση, το εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης, η συνέργεια, η διαχείριση κεφαλαίων, οι στόχοι της επιχείρησης, η ηγεσία, η λήψη αποφάσεων.

Η έννοια της επιχείρησης

Επιχείρηση είναι κάθε οικονομική μονάδα που παράγει υλικά αγαθά ή υπηρεσίες

συνδυάζοντας κατάλληλα τους συντελεστές παραγωγής προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της. Στόχος της επιχείρησης είναι η μεγιστοποίηση του κέρδους. Τα υλικά αγαθά ή υπηρεσίες είναι αποτέλεσμα της παραγωγικής διαδικασίας, την οποία αναλαμβάνουν οι επιχειρήσεις. Για να παραχθεί οποιοδήποτε υλικό αγαθό ή υπηρεσία πρέπει να χρησιμοποιηθούν παραγωγικοί συντελεστές. Ο βαθμός συμμετοχής κάθε συντελεστή παραγωγής στην παραγωγική διαδικασία ρυθμίζεται από τον επιχειρηματία-παραγωγό. Οι περισσότεροι οικονομολόγοι θεωρούν ως παραγωγικούς συντελεστές την εργασία, το έδαφος (ή γη ή φυσικοί πόροι), το κεφάλαιο και την επιχειρηματικότητα (Κώττης & Κώττη, 2010). Τις βασικές αποφάσεις για την επιχείρηση τις παίρνει ο επιχειρηματίας, ο οποίος και αναλαμβάνει τους οικονομικούς κινδύνους που αυτές συνεπάγονται. Η λήψη αποφάσεων δεν είναι μια απλή διαδικασία. Περιλαμβάνει πέντε βήματα, τα οποία πρέπει να εφαρμόζουν τα στελέχη μιας επιχείρησης, προκειμένου να επιλέξουν την καλύτερη λύση. Τα βήματα αυτά είναι: ο εντοπισμός του προβλήματος, η ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, η ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων, η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και η υλοποίηση της απόφασης (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013).

Επίσης, μια σύγχρονη φιλοσοφία και πρακτική στην οργάνωση και διοίκηση των επιχειρήσεων αποτελεί ο «οργανισμός που μαθαίνει» (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013). Μάθηση πραγματοποιείται μόνο στην περίπτωση που μια νέα γνώση μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να επαναλαμβάνεται. Ο οργανισμός που μαθαίνει πρέπει να βρίσκει τρόπους να χρησιμοποιεί τις τυπικές και τις άτυπες διαδικασίες μάθησης και τα αποτελέσματα της μάθησης πρέπει να ενσωματώνονται στη δομή και τις διαδικασίες της ίδιας της επιχείρησης.

Η χήνα που έκανε χρυσά αυγά

Σ' αυτόν το μύθο του Αισώπου, ένας νεαρός χωρικός (επιχειρηματίας) είχε μια χήνα (παραγωγικός συντελεστής) που του έδινε κάθε μέρα ένα αυγό (υλικό αγαθό) το οποίο πουλούσε στην αγορά (εμπόρευμα). Από την πώληση των αυγών είχε έσοδα και κέρδη. Μια μέρα, ο νεαρός χωρικός βρήκε κάτω από τα φτερά της χήνας ένα χρυσό αυγό. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση των κερδών του. Ο στόχος του, να επιτύχει μεγαλύτερα κέρδη, πραγματοποιήθηκε. Όμως, ο νεαρός χωρικός του μύθου βιαζόταν! Ήθελε να πετύχει μεγαλύτερα κέρδη, γρήγορα. Γι' αυτό πήρε χωρίς καθυστέρηση μια απόφαση, να σφάξει τη χήνα. Ο νεαρός χωρικός (επιχειρηματίας) πήρε την απόφασή του για τον παραγωγικό συντελεστή (τη χήνα) που είχε στη διάθεσή του, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα όλους τους οικονομικούς κινδύνους που συνεπάγεται αυτή η απόφαση. Η απόφασή του, όμως, αυτή αποδείχτηκε ότι ήταν η καταστροφή του.

Ο νεαρός χωρικός δεν ακολούθησε τα βήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Δεν σκέφτηκε εναλλακτικές λύσεις, ώστε αφού τις αναλύσει και τις αξιολογήσει να επιλέξει την καλύτερη. Δεν αναρωτήθηκε πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει καλύτερα τον παραγωγικό συντελεστή-χήνα, ώστε αυτή να παράγει περισσότερα αυγά. Ούτε μια φορά ο χωρικός του μύθου δεν σκέφτηκε να ταΐσει τη χήνα με καλύτερη τροφή, ώστε ενδεχομένως η χήνα να έκανε πιο συχνά αυγά ή να έκανε μεγαλύτερα αυγά. Δεν σκέφτηκε να της εξασφαλίσει καλύτερες συνθήκες, π.χ. να τη βάλει σε ζεστό μέρος για να είναι ζεστή, προφυλαγμένη από το κρύο και υγιής και να ζήσει έτσι πολλά χρόνια, χαρίζοντάς του χρυσά αυγά. Ο νεαρός χωρικός κατάφερε να έχει κέρδη, αλλά ποτέ δεν σκέφτηκε ότι η χήνα ήταν εκείνη που του χάριζε τα χρυσά αυγά, που του εξασφάλιζε κέρδη. Δεν σκέφτηκε ποτέ την αξία της χήνας ως παραγωγικό συντελεστή, αλλά μόνο την αξία του προϊόντος που του έδινε η χήνα, την αξία των αυγών. Έτσι, δεν δίστασε να τη σφάξει, ώστε να πάρει δεκάδες χρυσά αυγά και να πετύχει γρήγορα υψηλά κέρδη. Ο νεαρός χωρικός στο μύθο του Αισώπου εκτιμούσε μόνο το προϊόν και δεν έδωσε αξία στο μέσο παραγωγής, τη χήνα. Αυτό ήταν το μοιραίο λάθος του!

Μπορούμε, επίσης, να δούμε τη χήνα ως έναν εργαζόμενο στην επιχείρηση του νεαρού χωρικού. Οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση αποκτούν έναν πλούτο γνώσεων και στη σημερινή εποχή δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη μάθηση για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των επιχειρήσεων. Αν ένας εργαζόμενος φύγει από την επιχείρηση και δεν παραμείνουν όσα γνωρίζει σ' αυτήν, τότε η επιχείρηση χάνει και δεν μαθαίνει. Η διοίκηση πρέπει να καταλάβει ότι με τις απολύσεις ο οργανισμός ή η επιχείρηση χάνει τη γνώση που έχει συσσωρευτεί στο μυαλό των εργαζομένων που αποχωρούν. Ο νεαρός χωρικός του μύθου που έσφαξε τη χήνα, μαζί με τη χήνα χάνει και τη

«γνώση» που έχει αποκτήσει η χήνα, η οποία είναι η μόνη που γνωρίζει πώς να παράγει χρυσά αυγά, κι έτσι ο ίδιος, μόνος του, καταστρέφει την «επιχείρησή» του.

Επίσης, είναι σημαντικό σε μια επιχείρηση η διοίκηση να αναγνωρίζει και να εκτιμά την προσφορά των εργαζομένων και να περνά το μήνυμα ότι δεν ενδιαφέρεται μόνο «να βγει η δουλειά», αλλά λαμβάνει υπόψη της τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους. Έτσι, οι εργαζόμενοι νιώθουν ασφάλεια και αισθάνονται ότι αν συνεισφέρουν στην επιχείρηση δεν θα «ανταμειφθούν» με απόλυση. Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων, με κυριότερους εκπροσώπους της τους Elton Mayo και F. Roethlisberger, μας διδάσκει ότι όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι τα συναισθήματα και οι γνώμες τους έχουν σημασία για την επιχείρηση, αυτό βοηθά στην αύξηση της παραγωγικότητας (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013). Ο νεαρός χωρικός, του μύθου δεν έλαβε υπόψη του την αξία της χήνας ως εργαζόμενου. Έδινε σημασία μόνο στο προϊόν (τα αυγά) που παρήγε. Παρ’ όλο που εκείνη έκανε χρυσά αυγά και εξασφάλιζε υψηλά κέρδη στην επιχείρησή του, εκείνος (επιχειρηματίας) την αντάμειψε με «απόλυση». Ο Αίσωπος μας δίνει ένα μάθημα για το πώς ορισμένες ενέργειες του επιχειρηματία μπορούν να αποβούν μοιραίες για την επιχείρηση.

Το εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης

Το εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης σχετίζεται με οτιδήποτε συμβαίνει στο ευρύτερο περιβάλλον της επιχείρησης (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013). Το εξωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνει τόσο ευκαιρίες όσο και απειλές και επηρεάζει τις λειτουργίες της επιχείρησης. Η επιχείρηση επεξεργάζεται στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος προκειμένου να κατανοήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν, να προβλέψει τις μελλοντικές τάσεις, να εκτιμήσει τις επιδράσεις αυτών των μεταβολών στην ίδια την επιχείρηση και να προσαρμοστεί στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Οι επιχειρήσεις που λειτουργούν σε ένα περιβάλλον που αλλάζει, μπορούν να επιβιώσουν μόνο εάν προσαρμόζονται συνεχώς στις αλλαγές και τις ενσωματώνουν στη λειτουργία τους.

Αυτό που παρατηρούμε, επίσης, είναι ότι επιχειρήσεις επιτυχημένες στο παρελθόν σήμερα έχουν εκλείψει. Το ερώτημα που προκύπτει είναι: «Γιατί αποτυγχάνουν επιχειρήσεις που ήταν επιτυχημένες;». Μια απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι επιχειρήσεις αυτές διέθεταν εκείνα τα στοιχεία, π.χ. ανταγωνιστικά προϊόντα, δίκτυα διανομής, ισχυρή θέση στην αγορά, κουλτούρα, ικανότητες, στρατηγική κ.λπ., τα οποία αποτελούσαν τα αίτια της επιτυχίας της σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Όταν, όμως, το περιβάλλον άλλαξε, οι επιχειρήσεις αυτές δεν προσαρμόστηκαν στο νέο περιβάλλον, πράγμα που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωσή τους. Γιατί, όμως, αυτές οι επιχειρήσεις δεν προσαρμόστηκαν στις καινούργιες συνθήκες του περιβάλλοντος; Μήπως η επιτυχία και η δύναμη τις οδήγησε σε αδράνεια, εφησυχασμό, αλαζονεία; (Μπουραντάς, 2002)

Η βελανιδιά και οι καλαμιές

Ο μύθος του Αισώπου «Η βελανιδιά και οι καλαμιές» τονίζει την αναγκαιότητα ανάλυσης του εξωτερικού περιβάλλοντος, η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου να αποφευχθεί μια καταστροφική «έκπληξη». Η βελανιδιά με έκπληξη διαπίστωσε ότι ο περιβαλλοντικός παράγοντας, το μπουρίνι, είχε διαφορετική επίδραση στην ίδια και τις καλαμιές. Οι καλαμιές παρόλο που «έγερναν όπου φυσούσε ο άνεμος», όταν πέρασε το μπουρίνι «στέκονταν όρθιες στην όχθη του ποταμού», ενώ η ίδια «ξεριζώθηκε και έγειρε στο ποτάμι». Οι καλαμιές προσαρμόζονταν συνεχώς στο εξωτερικό περιβάλλον, «έγερναν όπου φυσούσε ο άνεμος». Αντίθετα, η βελανιδιά δεν ελάμβανε υπόψη της τις αλλαγές στο περιβάλλον και δεν έκανε καμιά προσπάθεια να προσαρμοστεί σ’ αυτές, «έστεκε στη θέση της ατάραχη». Έτσι, όταν βρέθηκε αντιμέτωπη με μια μεγάλη αλλαγή, το μπουρίνι, δεν μπόρεσε να αντιδράσει, «ξεριζώθηκε κι έγειρε στο ποτάμι». Αιτία της πτώσης της ήταν η αδυναμία της να προσαρμοστεί στις γρήγορα μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντός της. Το μάθημα που μας δίνει ο μύθος είναι ότι το περιβάλλον τιμωρεί χωρίς οίκτο όσους δεν προσαρμόζονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος, αλλά, αντιθέτως, αντιστέκονται ή το αγνοούν.

Ο γάιδαρος και το αλάτι

Και αυτός ο μύθος του Αισώπου εστιάζει στα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν όταν τα άτομα δεν προσαρμόζονται στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Στο μύθο αυτό ένας

χωρικός είχε ένα γάιδαρο και τον χρησιμοποιούσε για τις δουλειές του. Μια μέρα, ο χωρικός φόρτωσε το γάιδαρο με αλάτι. Καθώς όμως περνούσαν το ποτάμι, ο γάιδαρος παραπάτησε και βούλιαξε μέσα στο νερό. Έλιωσε το αλάτι και ο γάιδαρος ξαλαφρωμένος από το φόρτωμα βγήκε χωρίς δυσκολία στην όχθη. Ύστερα από λίγο καιρό, ο χωρικός φόρτωσε πάλι το γάιδαρο με αλάτι και ξεκίνησαν για το ταξίδι. Καθώς περνούσαν το ίδιο ποτάμι, ο γάιδαρος παραπάτησε, επίτηδες αυτή τη φορά. Πάλι έλιωσε το αλάτι και ο γάιδαρος ξαλαφρωμένος συνέχισε το δρόμο του. Την επόμενη φορά ο χωρικός φόρτωσε ξανά το γάιδαρο, αλλά, αυτή τη φορά, με σφουγγάρια. Ο γάιδαρος, την ώρα που περνούσαν το ποτάμι, έκανε πως γλίστρησε και βούλιαξε στο νερό. Όμως τα σφουγγάρια ρούφηξαν αμέσως το νερό κι έτσι ο γάιδαρος αναγκάστηκε να κάνει το ταξίδι με διπλό φόρτωμα. Ο γάιδαρος του μύθου είχε στα δύο πρώτα ταξίδια του φόρτωμα με αλάτι, το οποίο αποτέλεσε την αιτία του ξαλαφρώματός του. Όμως όταν το περιβάλλον άλλαξε, όταν δηλαδή το φόρτωμα δεν ήταν κοφίνια με αλάτι αλλά κοφίνια με σφουγγάρια, ο γάιδαρος δεν αντιλήφθηκε την αλλαγή και η αιτία «επιτυχίας», το ξαλάφρωμα, μετατράπηκε σε αιτία «αποτυχίας», διπλάσιο φόρτωμα. Ο γάιδαρος δεν προσαρμόστηκε στο νέο περιβάλλον, πράγμα που είναι αναγκαίος όρος επιβίωσης. Μετά την «επιτυχία» των δύο πρώτων ταξιδιών, ο γάιδαρος ήταν ικανοποιημένος με την τακτική που εφάρμοσε και επαναπαύθηκε.

Συνέργεια - συνένωση δυνάμεων

Επιχείρηση σημαίνει συνένωση δυνάμεων περισσότερων ανθρώπων, πράγμα που οδηγεί στη δημιουργία συνέργειας. Συνέργεια σημαίνει ότι μια ολότητα είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών που την αποτελούν. Η συνέργεια εκφράζει το βαθμό στον οποίο τα μέρη συνεργάζονται μεταξύ τους έτσι ώστε η ολότητα (το τελικό αποτέλεσμα του συνόλου) να είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών της (Μπουραντάς, 2002· Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013).

Το μάτσο με τις βέργες

Στο μύθο αυτό ο Αίσωπος επισημαίνει τα αποτελέσματα της συνεργασίας. Ο καθένας από μόνος του μπορεί να πετύχει λιγότερα, απ’ όσα μπορούν να πετύχουν εάν όλοι λειτουργήσουν μαζί ως μια ολότητα. Στο μύθο, ένας γεωργός είχε δύο παιδιά που δεν μονοιάζανε ποτέ. Παρά τις συμβουλές του, αυτά δεν άλλαζαν γνώμη. Για να τους δώσει ένα μάθημα, ζήτησε να του φέρουν ένα δεμάτι βέργες. Όταν του το έφεραν, τους έδωσε το δεμάτι και τους είπε να το τσακίσουν. Όσο κι αν προσπάθησαν, δεν τα κατάφεραν. Τότε έλυσε το δεμάτι και έδωσε στο κάθε παιδί από μία βέργα. Εύκολα τις τσακίσανε στα δύο. Τότε ο γεωργός τους εξήγησε ότι όσο είναι ενωμένοι, κανένας δεν θα μπορεί να τους νικήσει· αν όμως προσπαθεί ο καθένας μόνος του, δεν θα πετύχουν. Όταν τα άτομα λειτουργούν σε ομάδα, δημιουργείται συνέργεια. Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η δημιουργική σκέψη μπορούν να συνδυασθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας και να δώσουν καλύτερα αποτελέσματα απ’ ότι το άθροισμα των αποτελεσμάτων των ίδιων ατόμων, όταν αυτά δρουν μεμονωμένα.

Η λειτουργία διαχείρισης κεφαλαίων

Μια από τις επιμέρους λειτουργίες της χρηματοοικονομικής λειτουργίας της επιχείρησης είναι η λειτουργία διαχείρισης κεφαλαίων (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013). Η λειτουργία αυτή έχει ως αντικείμενο τη διαχείριση των κεφαλαίων της επιχείρησης, ώστε αυτή να πραγματοποιεί τις πληρωμές κι έτσι να διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία της. Όμως, λόγω του κόστους του χρήματος, δεν συμφέρει να υπάρχουν «αχρησιμοποίητα» κεφάλαια στο ταμείο της επιχείρησης.

Ο τσιγκούνης

Ο Αίσωπος διηγείται τον ακόλουθο μύθο: Ένας τσιγκούνης εξαργύρωσε όλη την περιουσία του, την έκανε ένα βώλο χρυσάφι και τον έθαψε κάπου. Κάθε μέρα ερχόταν και κοίταζε το θησαυρό. Ένας από τους εργάτες του τον παρακολούθησε, μάντεψε το μυστικό, έσκαψε και πήρε το χρυσάφι. Όταν ξανάρθε ο τσιγκούνης κι είδε άδειο το λάκκο, άρχισε να κλαίει. Ένας διαβάτης, βλέποντάς τον και μαθαίνοντας την αιτία, του είπε: «Μη χαλάς την καρδιά σου. Γιατί και που το είχες, χρυσάφι δεν είχες. Πάρε μια πέτρα βάλε τη στη θέση του και πες πως είναι χρυσάφι. Την

ίδια δουλειά θα σου κάνει. Γιατί, όπως καταλαβαίνω, μήτε όταν είχες το χρυσάφι το μεταχειριζόσουν σε τίποτα». Ο Αίσωπος μ' αυτό το μύθο μας διδάσκει πως δεν ωφελεί να έχει κάποιος αγαθά˙ πρέπει και να τα χρησιμοποιεί. Ο ήρωας του μύθου δεν αξιοποιεί την περιουσία του˙ απλώς την κάνει ένα βώλο από χρυσάφι και τον θάβει. Το «αχρησιμοποίητο, θαμμένο χρυσάφι» όμως δεν αποδίδει τίποτα στον τσιγκούνη.

Οι στόχοι της επιχείρησης

Κάθε επιχείρηση έχει στόχους, οι οποίοι δικαιολογούν την ύπαρξή της και αποτελούν το σημείο από το οποίο ξεκινούν οι δραστηριότητές της. Αφετηρία των στόχων αποτελούν οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται κάθε φορά στο περιβάλλον της επιχείρησης και αναφέρονται στο αποτέλεσμα που επιθυμεί να επιτύχει η επιχείρηση (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Οι στόχοι, όμως, πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και να γνωστοποιούνται κατά συγκεκριμένο τρόπο σε εκείνους που έχουν σχέση με την εκτέλεσή τους. Πριν, δηλαδή, ξεκινήσει μια οποιαδήποτε δραστηριότητα, οι στόχοι θα πρέπει να έχουν διατυπωθεί ξεκάθαρα και να έχουν γίνει κατανοητοί από όλους τους ενδιαφερόμενους.

Ένας στόχος πρέπει να είναι "SMART" (έξυπνος ή ευφυής), όρος που αποτελεί αρκτικόλεξο των αγγλικών λέξεων (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound). Πιο συγκεκριμένα, ένας στόχος πρέπει να είναι (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013): α) Συγκεκριμένος (Specific). Κάθε στόχος πρέπει να είναι διατυπωμένος με σαφήνεια, τόσο ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια, όσο και ως προς τα άτομα που θα τον υλοποιήσουν. β) Μετρήσιμος (Measurable). Ο στόχος είναι μετρήσιμος όταν εκφράζεται με ποσοτικούς όρους και προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και τον τρόπο μέτρησής του. γ) Εφικτός (Achievable). Ο στόχος πρέπει να επιλέγεται ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία με τους διαθέσιμους πόρους. δ) Ρεαλιστικός (Realistic). Ο στόχος πρέπει να επιλέγεται ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα μέσα και το προσωπικό που διαθέτει η επιχείρηση. ε) Χρονικά προσδιορισμένος (Time-bound**).** Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δηλώνεται καθαρά η χρονική περίοδος που θα ολοκληρωθεί ο κάθε στόχος.

Ο λαγός και η χελώνα

Σ' αυτόν το μύθο του Αισώπου, στο περιβάλλον της λοφοπλαγιάς παρουσιάζεται μια «ευκαιρία»: η συνάντηση του λαγού με τη χελώνα και το πείραγμα του λαγού προς τη χελώνα. Η ευκαιρία αυτή αποτελεί την αφετηρία ενός στόχου. Ο στόχος παρέχει το σημείο κατεύθυνσης για τη δράση της χελώνας. Η χελώνα προκαλεί το λαγό να κάνουν έναν αγώνα μεταξύ τους, μέχρι το ποτάμι και ο πρώτος που θα φθάσει στο ποτάμι θα είναι ο νικητής.

Θα εξετάσουμε εάν ο στόχος που βάζει η χελώνα είναι ένας «έξυπνος» ("SMART") στόχος. α) Είναι συγκεκριμένος (Specific). Ο στόχος διατυπώνεται από τη χελώνα με σαφήνεια τόσο ως προς το περιεχόμενο, «ένας αγώνας μέχρι το ποτάμι», όσο και ως προς το ποιοι θα τον υλοποιήσουν, «ένας αγώνας ανάμεσα στο λαγό και τη χελώνα». β) Είναι μετρήσιμος (Measurable). Προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα που μπορεί να μετρηθεί. Ο λαγός και η χελώνα να κάνουν έναν αγώνα μέχρι το ποτάμι, δηλαδή να καλύψουν μια συγκεκριμένη απόσταση. γ) Είναι εφικτός (Achievable). Η χελώνα γνωρίζει τις δυνατότητές της και βάζει ένα στόχο που μπορεί να τον πετύχει. δ) Είναι ρεαλιστικός (Realistic). Η χελώνα πιστεύει ότι οι δυνατότητές της είναι αρκετές ώστε να διανύσει αυτή την απόσταση και να φτάσει πρώτη στο ποτάμι. ε) Είναι χρονικά προσδιορισμένος (Time-bound). Θα ολοκληρωθεί μέσα σ' εκείνη την ημέρα.

Η χελώνα του μύθου μας, «αργά μα σταθερά, σέρνοντας τα πόδια της», κατευθύνει τις προσπάθειές της για να πετύχει το στόχο της και φθάνει πρώτη στο ποτάμι. Η χελώνα μάς δίνει ένα μάθημα σοφίας. Αν θέλετε να πετύχετε, να θέτετε ένα "SMART" στόχο και να είστε προσηλωμένοι σ' αυτόν.

Ηγεσία

Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα

και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν για την υλοποίηση κάποιων επιθυμητών στόχων (Μπουραντάς 2002). Επηρεασμός σημαίνει ότι η σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους δεν είναι παθητική και επιτυγχάνεται με τη θέληση του ατόμου και όχι με καταναγκασμό (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Κύριες λειτουργίες της ηγεσίας, οι οποίες κάνουν τα άτομα να συνεισφέρουν εθελοντικά και πρόθυμα, είναι η πειθώ, η έμπνευση, η εμψύχωση, η δημιουργία εμπιστοσύνης, η δημιουργία οράματος κ.λπ. (Mockler, 2002). Κεντρικά σημεία της ηγεσίας είναι η παρακίνηση και η ικανοποίηση των ατόμων (Μπουραντάς, 2002). Έτσι, προϋπόθεση ώστε ένα άτομο εθελοντικά και πρόθυμα να ακολουθήσει έναν ηγέτη είναι η ικανοποίηση των αναγκών του. Γι’ αυτό ο ηγέτης πρέπει να δημιουργεί ένα τέτοιο κλίμα ώστε να εξασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων της οργάνωσης και μέσα από αυτούς η επίτευξη των αναγκών των μελών της.

Ο βοριάς και ο ήλιος

Στο μύθο αυτό ο βοριάς και ο ήλιος προσπαθούν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του βοσκού, να αποχωριστεί την κάπα του. Ο βοριάς προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του βοσκού στη βάση του καταναγκασμού, «ο βοριάς φύσαγε με όλη του τη δύναμη». Όμως ο βοριάς δεν κατάφερε να επηρεάσει το βοσκό «και όσο πιο πολύ φύσαγε ο βοριάς, τόσο πιο σφιχτά τυλιγόταν ο βοσκός με την κάπα για να ζεσταίνεται και να μην τη χάσει». Αντιθέτως, ο ήλιος προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του βοσκού με τέτοιο τρόπο ώστε ο βοσκός εθελοντικά και πρόθυμα να αποχωριστεί την κάπα του. Ο ήλιος καθοδηγεί τη συμπεριφορά του βοσκού, «φώτισε το βοσκό με τις ακτίνες του κι εκείνος ένιωσε ζέστη και ξεκούμπωσε την κάπα του». Ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των ατόμων σε εθελοντική βάση προϋποθέτει την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων. «Ο βοσκός, καθώς περπατούσε κάτω από τον καυτό ήλιο, ζεσταινόταν όλο και πιο πολύ. “Δεν μπορώ να συνεχίσω με τέτοια ζέστη” είπε. Έβγαλε την κάπα και κάθισε στη σκιά ενός δέντρου». Ο ήλιος δημιούργησε ένα τέτοιο κλίμα ώστε να εξασφαλίσει την επίτευξη του στόχου, να αποχωριστεί ο βοσκός την κάπα του, η οποία περνάει μέσα από την ικανοποίηση της ανάγκης του βοσκού, ο οποίος δεν μπορούσε να περπατήσει με τόση πολλή ζέστη, και είχε ανάγκη να νιώσει λιγότερη ζέστη. Ο ήλιος λοιπόν είναι ο αδιαμφισβήτητος ηγέτης, ο οποίος καταφέρνει να επηρεάσει τη συμπεριφορά του βοσκού μέσα από την καθοδήγηση της συμπεριφοράς του, ώστε εκείνος εθελοντικά και πρόθυμα να αποχωριστεί την κάπα του. Ο Αίσωπος μέσα από το μύθο μας διδάσκει ότι αποτελεσματική ηγεσία είναι εκείνη που κάνει τα άτομα να συνεισφέρουν εθελοντικά και πρόθυμα στην υλοποίηση των στόχων.

Λήψη αποφάσεων

Λήψη αποφάσεων είναι η διαδικασία επιλογής μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων, προκειμένου να επιλύσουμε ένα πρόβλημα ή να εκμεταλλευτούμε μια ευκαιρία. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων μπορεί να θεωρηθεί ως μια σειρά από τα ακόλουθα πέντε βήματα (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2013). 1ο βήμα: εντοπισμός του προβλήματος ή διαπίστωση μιας ευκαιρίας. Το πρώτο βήμα ουσιαστικά είναι η εκτίμηση της τωρινής κατάστασης. Εντοπίζουμε ότι υπάρχει πρόβλημα ή διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ευκαιρία που μπορούμε να εκμεταλλευτούμε. Το βήμα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Ορισμένες φορές προσπαθούμε να σκεφτούμε πιθανές λύσεις σε κάποιο πρόβλημα ή κατάσταση και τελικά ανακαλύπτουμε ότι δεν έχουμε κατανοήσει την κατάσταση, ότι η ουσία του προβλήματος είναι διαφορετική, ότι ασχολούμαστε με τα αποτελέσματα του προβλήματος και όχι με τις αιτίες του. 2ο βήμα: ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων. Επιδιώκουμε να βρούμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό εναλλακτικών λύσεων, διότι έτσι η πιθανότητα να πάρουμε την πλέον ικανοποιητική και κατά συνέπεια σωστή απόφαση, αυξάνεται. Σημαντικό ρόλο στην εξεύρεση λύσεων παίζουν η εμπειρία, οι γνώσεις, η δημιουργική σκέψη, η ευφυΐα κ.λπ. 3ο βήμα: ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων. Περιλαμβάνει την εξέταση των δυνατών και αδύνατων σημείων της κάθε πρότασης, τον εντοπισμό δηλαδή των μειονεκτημάτων που περικλείει και των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η κάθε λύση. 4ο βήμα: αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και επιλογή της καλύτερης. Προσδιορίζουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε εναλλακτικής λύσης σε σύγκριση με τις άλλες, τα οφέλη και το κόστος της κάθε εναλλακτικής και τη δυνατότητα εφαρμογής της κάθε εναλλακτικής

λύσης. Εάν καμία από τις εναλλακτικές λύσεις που έχουν αξιολογηθεί δεν γίνει αποδεκτή, πρέπει να αρχίσει πάλι η διαδικασία λήψης αποφάσεων από το πρώτο στάδιο, προκειμένου να αναζητήσουμε άλλες εναλλακτικές λύσεις. 5ο βήμα: υλοποίηση της απόφασης. Είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα, γιατί μας θυμίζει ότι δεν αρκεί να πάρουμε μια απόφαση, αλλά και να διαπιστώσουμε στην πράξη κατά πόσο μπορούμε να την υλοποιήσουμε και πόσο αποτελεσματική είναι.

Η γάτα και το κουδουνάκι

Στο μύθο του Αισώπου «Η γάτα και το κουδουνάκι» τα ποντικάκια διαπιστώνουν ότι η υφιστάμενη κατάσταση είναι δυσάρεστη γι' αυτά. Η γάτα έχει σκοτώσει πάρα πολλά ποντικάκια κι έτσι ο πληθυσμός τους έχει μειωθεί. Επομένως, πρέπει να βρουν μια λύση για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Ας εξετάσουμε εάν τα ποντικάκια ακολουθούν τα βήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Το 1ο βήμα σχετίζεται με τον ορισμό του προβλήματος. Η διαπίστωση από τα ποντικάκια ότι η γάτα έχει σκοτώσει πάρα πολλά ποντικάκια είναι εντοπισμός του προβλήματος και αφετηρία για λήψη αποφάσεων. Όμως, δεν είναι ορισμός. Τα ποντικάκια ασχολούνται με τα αποτελέσματα του προβλήματος, το γεγονός ότι έχει μειωθεί ο πληθυσμός τους, και όχι με τις αιτίες του προβλήματος. Ο ορισμός του προβλήματος δίνεται στη συνέχεια, από τον αρχηγό των ποντικών: Η γάτα σκοτώνει τα ποντικάκια γιατί τα βρίσκει όπου και αν πηγαίνουν. Επομένως, το πρόβλημα είναι «πώς θα καταφέρουν τα ποντικάκια να ξέρουν πού βρίσκεται κάθε φορά η γάτα, ώστε να προφυλάσσονται και να μη μπορεί να τα σκοτώνει;». Στο 2ο βήμα, ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, τα ποντικάκια αφού έχουν εντοπίσει το πρόβλημα προτείνουν εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να εξαλείψουν το πρόβλημα. «Να τη σκοτώσουμε!», «Να τη λιώσουμε!», «Να της βγάλουμε τα νύχια!». Και μια λύση ακόμη, από μια νεαρή και έξυπνη ποντικίνα, «να περιμένουμε μέχρι να αποκοιμηθεί, να σκαρφαλώσουμε πάνω της και να της δέσουμε ένα κουδουνάκι στο λαιμό. Έτσι κάθε φορά που θα έρχεται θα την ακούμε και θα τρέχουμε να κρυφτούμε πριν μας πιάσει». Τα ποντικάκια βρήκαν καταπληκτική την ιδέα που πρότεινε η νεαρή ποντικίνα. Στο 3ο βήμα γίνεται η ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων, ενώ στο 4ο βήμα η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και η επιλογή της καλύτερης. Τα ποντικάκια δεν ακολούθησαν τη διαδικασία που προβλέπεται στο τρίτο βήμα και στο τέταρτο βήμα. Υιοθέτησαν τη λύση που πρότεινε η νεαρή ποντικίνα χωρίς να εξετάσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της πρότασης, να εντοπίσουν τα μειονεκτήματα που περικλείει και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει αυτή η λύση. Επίσης δεν εξέτασαν αν είναι δυνατό να εφαρμοστεί. Μόνο ο αρχηγός, ποντικός μεγαλύτερος σε ηλικία και με εμπειρία, αφού ησύχασαν τα ποντικάκια, έθεσε το ερώτημα «Ποιος από εσάς θα κρεμάσει το κουδουνάκι στο λαιμό της γάτας;» υποδηλώνοντας έτσι τη μη δυνατότητα εφαρμογής της πρότασης της ποντικίνας. Έτσι τα ποντικάκια θα πρέπει ν' αρχίσουν να σκέφτονται πάλι από την αρχή, για να αναζητήσουν άλλες εναλλακτικές λύσεις.

Ο αρχηγός των ποντικών μας υπενθυμίζει ότι, όταν πρόκειται να πάρουμε μια απόφαση, δεν αρκεί να βρούμε μια λύση. Πρέπει να εξετάζουμε, εάν μπορούμε να την εφαρμόσουμε.

Συμπεράσματα

Οι μύθοι του Αισώπου, προσφέρουν διδάγματα, τα οποία, όταν μεταφέρονται στο πεδίο της επιχειρηματικότητας, παρέχουν έναν ευχάριστο τρόπο, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν έννοιες του management και παράλληλα ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη. Μια δυσκολία που μπορεί κάποιος να συναντήσει κατά τη διδασκαλία του management χρησιμοποιώντας τους μύθους του Αισώπου είναι να πείσει τους μαθητές, οι οποίοι έχουν συνηθίσει να κρατούν παθητικά σημειώσεις, να απομνημονεύουν το μαθησιακό υλικό για να περάσουν τις εξετάσεις και μετά να το διαγράψουν από τη μνήμη τους, να ξεχάσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να εμπλακούν σε μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Η Sweetman (1997) επισημαίνει ότι δημιουργικές τεχνικές, όπως οι μύθοι, μπορεί να κάνουν μαθητές και καθηγητές να νιώθουν άβολα να τις χρησιμοποιήσουν σε ένα μάθημα επιχειρηματικότητας, γιατί απαιτούν να βγουν από το γνώριμο πλαίσιο και να αφεθούν στο διαφορετικό και τη φαντασία. Η διδασκαλία απαιτεί προσπάθεια, ώστε να εμπνεύσουμε στους μαθητές τη διάθεση για μάθηση, καθώς είναι εξαιρετικά

δύσκολο να αναγκάσουμε οποιονδήποτε να μάθει οτιδήποτε (Elzinga, 2007). Πιστεύουμε ότι οι μύθοι του Αισώπου, που έχουν ειπωθεί 2.500 χιλιάδες χρόνια πριν, μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές και να προσελκύσουν την προσοχή τους στο μάθημα.

Ο Αίσωπος μας έχει παραδώσει μια πληθώρα μύθων οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του management. Ενδεικτικά αναφέρουμε μύθους του Αισώπου και πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να διδάξουμε έννοιες του management. Η έννοια της μάθησης στο μύθο «Το λιοντάρι και η αλεπού»· η λήψη αποφάσεων και η δημιουργική σκέψη στο μύθο «Ο κόρακας και το κανάτι»· η αναγκαιότητα προγραμματισμού στο μύθο «Ο μυλωνάς, ο γιος του και ο γάιδαρος»· στρατηγικές χειρισμού συγκρούσεων στο μύθο «Το λιοντάρι, ο γάιδαρος και η αλεπού»· κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον στο μύθο «Η αλεπού και το τσοπανόσκυλο»· οι έννοιες της συνέργειας και της στάσης ως προς τις αλλαγές στο μύθο «Το άλογο και ο φορτωμένος γάιδαρος». Η χρησιμοποίηση των μύθων φαίνεται ότι είναι ένας αξιοσημείωτος τρόπος που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν και να ανακαλύψουν έννοιες και αρχές του management.

Αναφορές

Benson, G. (1992). Teaching entrepreneurship through the classics. *Journal of Applied Business Research, 8,* 135-140. Mockler, R. (2002). Using the arts to acquire and enhance management skills. *Journal of Management Education, 26,* 574-585. Morgan, S. & Dennehy, R. (1997). The power of organizational storytelling: a management development perspective. *Journal of Management Development, 16*, 494-501.

Short, J. & Ketchen, D. (2005). Teaching timeless truths through classic literature: Aesop's fables and strategic management. *Journal of Management Education, 29,* 816-832.

Sweetman, K. (1997, March-April). Cultivating creativity: unleashing the genie. *Harvard Business Review,* p. 2-6.

Watts, M. (1998). Using literature and drama in understanding economics courses. *Journal of Economic Education, 26,* 574-585.

Watts, M. & Smith, R. (1989, summer). Economics in literature and drama. *The Journal of Economic Education, 3,* 291-307.

Weick, C. (2003). Out of context: using metaphor to encourage creative thinking in strategic management courses. *Journal of Management Education, 27,* 323-343.

Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2013). *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων.

Elzinga, K. (2007). Η διδασκαλία των οικονομικών: έμπνευση και προσπάθεια. Στο W. Walstad και P. Saunders (επιμ.) *Διδάσκοντας οικονομικά σε προπτυχιακό επίπεδο*, 141-157. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κώττης, Γ. & Κώττη Πετράκη Α. (2010). *Σύγχρονη μικροοικονομική.* Αθήνα:

Ε. Μπένου. Mayer, G. & Mayer, T. (2002). *Η κοκκινοσκουφίτσα και το management.* Αθήνα: Δίαυλος.

Μορπούργκο, Μ. & Κλάρκ, Ε. Τ. (2005). *Μύθοι του Αισώπου.* Αθήνα: Πατάκης.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα:

Γ. Μπένου. Σαμπατάκου, Β. (2007). *Μύθοι του Αισώπου.* Αθήνα: Σαββάλας.

Saunders, P. (2007). Η θεωρία της μάθησης και οι διδακτικοί στόχοι. Στο W. Walstad και P. Saunders (επιμ.) *Διδάσκοντας οικονομικά σε προπτυχιακό επίπεδο*, 159-197. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σαμαράς, Μ. (2004). *Αφηγηματολογία της οικονομίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α.Μ. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση -Το management μιας νέας εποχής*. Αθήνα: Rosili. Τσίρκας, Σ. (2002). *Αισώπου μύθοι.* Αθήνα: Ηριδανός.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ11

Διδασκαλία των Αρχών Ασφάλειας στο Νερό και της Ναυαγοσωστικής στα παιδιά του Δημόσιου Σχολείου

Δούκα Αγγελική MA, PhD
ΚΦΑ, 2ο Γυμνάσιο Αργυρούπολης
geldouka@yahoo.com

Στέλλα Αγγελική
ΚΦΑ, Δήμος Κερατσινίου,
stellangel3@gmail.com

Περίληψη

Η επαφή με το υγρό στοιχείο από τις μικρές ηλικίες και η σωστή εκπαίδευση των παιδιών που βρίσκονται κοντά στις κολυμβητικές δεξαμενές ή την θάλασσα, με γνώση τεχνικών τόσο κολύμβησης όσο και ναυαγοσωστικής, θα πρέπει να είναι μέρος της σχολικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Σκοπός του προγράμματος μας ήταν η διδασκαλία των βασικών αρχών ασφάλειας στο νερό και ναυαγοσωστικής για τα παιδιά του Δημόσιου Σχολείου. Γενικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η αφύπνιση, η γνώση και η ετοιμότητα των παιδιών σε καταστάσεις κινδύνου γύρω από το νερό. Επιμέρους στόχοι ήταν οι τεχνικές διάσωσης όπως, εντοπισμός θύματος, είσοδος στο νερό με οπτική επαφή, προσέγγιση θύματος με ή χωρίς σωστικό μέσο, ρυμούλκηση θύματος στην ακτή κ.α. Αναμένουμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος θα βοηθήσει να προσδιοριστούν και να προγραμματιστούν οι παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, σε πανελλήνια εμβέλεια, ώστε να μειωθούν οι πνιγμοί παιδιών και εφήβων.

Λέξεις κλειδιά: Ασφάλεια στο νερό, ναυαγοσωστική, μαθητές, σχολείο.

Εισαγωγή

Τα στατιστικά στοιχεία για τους ετήσιους πνιγμούς συνανθρώπων μας σε θάλασσες, πισίνες και δεξαμενές στη χώρα μας, μας κατατάσσουν δυστυχώς στην πρώτη θέση σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και στη δεύτερη θέση σε παγκόσμιο (μετά την Ιαπωνία)! Στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία πνίγηκαν 5.800 άνθρωποι, ετησίως θρηνούμε κατά μέσο όρο 300 θύματα, από τα οποία το 45% είναι νέοι 15-19 ετών ενώ ο μέσος όρος μικρών παιδιών ανέρχεται στα 20 κάθε χρόνο. Άρα είναι επιβεβλημένο να πάρουμε τα σωστά μέτρα πρόληψης έτσι ώστε να μην θρηνούμε κάθε χρόνο θύματα και κυρίως μικρά παιδιά. (Τρικοίλης κ.α., 2000).

Οι γενεσιουργές αιτίες του προβλήματος των πνιγμών αναφέρονται παρακάτω. Η πρώτη αιτία οφείλεται στο ότι, σε γενικές γραμμές, ο ελληνικός λαός δε γνωρίζει να κολυμπά σωστά. Δυστυχώς, πάνω από τους μισούς συμπολίτες μας, δυσκολεύονται στη θάλασσα και πολύ περισσότερο στις πισίνες που η άνωση μικραίνει κατά πολύ. «Ξέρω να κολυμπώ» σημαίνει ότι κάποιος πολίτης μπορεί να διανύσει μία απόσταση πενήντα μέτρων χωρίς βοήθεια, σε νερό που δεν πατώνει. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα περισσότερα Ελληνόπουλα πιστεύουν και δηλώνουν ότι γνωρίζουν κολύμπι. Έτσι ένα ποσοστό γύρω στο 80% των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών αναφέρει ότι ξέρει να κολυμπά. Το ποσοστό αυτό αγγίζει το 98% σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Παρόλα αυτά ένα στα τέσσερα ή πέντε παιδιά αναφέρει ότι κάποια στιγμή έχει κινδυνεύσει κατά τη διάρκεια της κολύμβησης

υποδηλώνοντας ότι υπάρχουν παράγοντες που εκθέτουν τα παιδιά σε κίνδυνο και πρέπει να εκτιμηθούν (Επαγγελματίας Ναυαγοσώστης, 2012).

Σε μία μελέτη στην ελληνική επικράτεια σε σχέση με την εκστρατεία: "Παιδί και πρόληψη ατυχημάτων στον υδάτινο χώρο" βρέθηκε, ότι τα περισσότερα από τα μισά παιδιά που είναι μικρότερα από 7 χρονών διδάχτηκαν κολύμβηση από τους γονείς τους, ενώ μόνο ένα 10% των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη έμαθε να κολυμπά από δάσκαλο κολύμβησης. Αυτό που είναι πιο ανησυχητικό είναι ότι 12% των παιδιών ηλικίας κάτω των 7 ετών δηλώνει ότι έμαθε μόνο του κολύμβηση και ένα 6% των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας ότι τους έμαθαν κολύμβηση τα αδέλφια τους. Μόνο 7% των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών πηγαίνει τακτικά κολυμβητήριο, ποσοστό που αυξάνεται στο 15% για τα παιδιά του δημοτικού. Τα παιδιά του γυμνασίου συμμετέχουν πολύ λιγότερο σε τέτοιες αθλητικές δραστηριότητες, μια και μόνο 5% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι πηγαίνουν κολυμβητήριο. Σε αυτό προστίθεται και η κακή αγωγή, πάνω σε θέματα κολυμβητικής παιδείας, αλλά και ο ιδιαίτερα «κακός» χαρακτήρας του Έλληνα, που αψηφά τους κανόνες ασφαλείας και ενεργεί από άγνοια ή από «ωχαδερφισμό», πληρώνοντας τελικά το τίμημα πάρα πολύ ακριβά, αφού οι πνιγμοί είναι η δεύτερη αιτία θανάτου στην Ελλάδα, μετά τα τροχαία ατυχήματα. Ως δεύτερη αιτία του φαινόμενου είναι η αδυναμία της πολιτείας να εφαρμόσει τους ήδη ψηφισμένους νόμους, με κύριους αποδέκτες τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αλλά και τα αρμόδια υπουργεία. Στις 7 Φεβρουαρίου 2000, τέθηκε σε εφαρμογή το Προεδρικό Διάταγμα 23ΦΕΚ18Α, όπου ρητά ορίζει την ύπαρξη ναυαγοσωστών σε όλες τις πολυσύχναστες παραλίες της χώρας και όχι μόνο στις ελάχιστες οργανωμένες. Ως πολυσύχναστη παραλία ορίζεται κάθε παραλία που, έστω και μία ημέρα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, συγκεντρώνει από πεντακόσια άτομα και πάνω (Τρικοίλης κ.α., 2000).

Παρόλα αυτά, χάνονται εκατοντάδες συνάνθρωποί μας, κάθε χρόνο, κυριολεκτικά θυσιασμένοι σε μια παράλογη από πάσης φύσεως λογική. Το λυπηρό είναι ότι δεν έχουμε στοιχεία για τους πνιγμούς στις πισίνες καθώς το κράτος δεν έχει συστήσει ακόμη μια επιτροπή για την καταγραφή τους. Στοιχεία διαθέτουμε μόνο για τους θαλάσσιους πνιγμούς τα οποία είναι αποκαρδιωτικά για τη χώρα μας. Επίσης, ο έντονος θαλάσσιος χαρακτήρας της χώρας μας και η οικειότητα που όλοι οι Έλληνες πιστεύουμε ότι έχουμε με το νερό, δεν αποδεικνύεται στην πραγματικότητα, καθώς το 60% των Ελλήνων δε γνωρίζει στοιχειώδη κολύμβηση. Η εκμάθηση κολύμβησης κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως η ασφάλεια γύρω και μέσα στο νερό, με τρίτη στη σειρά την επίβλεψη και ναυαγοσωστική ακτών και δεξαμενών, λοιπόν, είναι παραπάνω από αναγκαία για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Πρέπει να αναφερθεί ότι η χώρα μας, ως έντονα τουριστική, έχει πολλούς τουρίστες θύματα κάθε χρόνο, γεγονός που κάνει ακόμη πιο αναγκαία τη δραστηριοποίηση όλων και την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της μέριμνας.

Με αίσθημα ευθύνης προς την μαθητιώσα νεολαία μας, αλλά και αγάπης προς το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής που υπηρετούμε με προσήλωση για σειρά ετών, ξεκινήσαμε την σχολική χρονιά 2010-11 ένα Πιλοτικό πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης στα δημόσια σχολεία των Δήμων της περιφέρειας Δ’ Αθήνας στην οποία ανήκουμε εκπαιδευτικά. Οι Δ/ντες Πρωτοβάθμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δ’ Αθήνας, η Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής Δ’ Αθήνας, οι Δ/ντες των σχολείων που προσεγγίσαμε, οι σύλλογοι δασκάλων και καθηγητών, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής των σχολείων αυτών, αλλά και οι γονείς των μαθητών των σχολείων που πήραν μέρος στο πρόγραμμα, συγκατατέθηκαν στην εφαρμογή του προγράμματος κολύμβησης.

Όλοι αναγνώρισαν την αναγκαιότητα του μαθήματος της κολύμβησης για τα παιδιά του Δημοτικού και του Γυμνασίου, γιατί είναι επιβεβλημένο να πάρουμε τα σωστά μέτρα πρόληψης έτσι ώστε να μην θρηνούμε κάθε χρόνο θύματα και κυρίως παιδιά. Η δυνατότητα εκμάθησης της κολύμβησης μέσα στο σχολικό ωράριο, για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά που φοιτούν στο δημόσιο σχολείο, χωρίς δαπάνη και μέριμνα για το γονέα, την δύσκολη αυτή εποχή που ζούμε, αποτελεί δώρο ζωής προς τους μαθητές μας και έχουμε καθήκον να τους το προσφέρουμε. Στο Πιλοτικό πρόγραμμα κολύμβησης, είχαμε μέσα στους επιμέρους

στόχους μας να μάθουμε στα παιδιά εκτός από τα βασικά στυλ προώθησης, κάποιες βασικές αρχές ναυαγοσωστικής. Ο σκοπός του μαθήματος επιτυγχάνεται κατά ένα πολύ σημαντικό ποσοστό, όταν οι νεαροί μαθητές κατορθώνουν να έχουν μία κολυμβητική επάρκεια, δηλαδή να επιτυγχάνουν την αναπνοή με το κεφάλι μέσα στο νερό και να προωθούνται με τα ενδεδειγμένα στυλ κολύμβησης (π.χ. ελεύθερο, ύπτιο). Επειδή όμως θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό να αφυπνίσουμε τα παιδιά σε σχέση με την ασφάλεια και την ναυαγοσωστική, για να γίνουν γνώστες των κινδύνων και άρα πιο έτοιμοι για το αναπάντεχο, οργανώσαμε το πρόγραμμα και το εφαρμόσαμε!

Η ναυαγοσωστική μπήκε από την ομάδα μας υλοποίησης σε μία πιο επιστημονική βάση και μελετήθηκε σαν τεχνική εκμάθησης στα αγόρια και τα κορίτσια τριών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, που συμμετείχαν στο μάθημα της κολύμβησης. Η ερευνητική μας υπόθεση ήταν ότι μετά το τέλος του προγράμματος τα παιδιά θα είχαν βελτιώσει την γνώση τους από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση, γύρω από τα θέματα ασφάλειας και ναυαγοσωστικής, απαντώντας ΝΑΙ στις ερωτήσεις γνώσεων, αφού θα έχουν δοκιμάσει τις τεχνικές βιωματικά και θα έχουν διδαχθεί με τρόπο αναλυτικό στην θεωρία τις τεχνικές αυτές.

Μέθοδος

Όργανο μέτρησης

Αρχικά, για να αξιολογήσουμε τις γνώσεις τους σε σχέση με την ασφάλεια στο νερό δημιουργήσαμε ένα «Ερωτηματολόγιο Γνώσεων Ναυαγοσωστικής για Παιδιά» 20 ερωτήσεων, με στοιχεία από το Καναδικό Εγχειρίδιο Ναυαγοσωστικής, την Βασιλική Ακαδημία Ναυαγοσωστικής της Μεγάλης Βρετανίας, την Ελληνική Ναυαγοσωστική Ακαδημία (Canadian Life Saving Manual, 1981) και την Πανελλήνια Σχολή Ναυαγοσωστικής (Ελληνική Ναυαγοσωστική Ακαδημία, 2012), όπου προτείνουν τρόπους να αποφεύγουμε τον κίνδυνο κοντά στο υγρό στοιχείο, είτε πρόκειται για θάλασσες είτε για δεξαμενές.

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί σκόπιμα την ενδεδειγμένη ορολογία για αυτό και κατά την χορήγηση του, κυρίως στα μικρότερα παιδιά, επιβλέπαμε την διαδικασία για να μπορούμε να παρέχουμε πληροφορίες και επεξηγήσεις στις ερωτήσεις που δεν καταλάβαιναν. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου δηλαδή τα παιδιά απαντούν με ένα ΝΑΙ όταν γνωρίζουν και με ένα ΟΧΙ όταν δεν γνωρίζουν π.χ. Γνωρίζετε τον εξοπλισμό του ναυαγοσώστη; ΝΑΙ/ΟΧΙ. Τα παροτρύναμε να γράψουν μία δύο λέξεις παραπάνω όταν η απάντησή ήταν ΝΑΙ π.χ. σανίδα, σχοινί, σφυρίχτρα, σωστική λέμβος κ.λ.π. Παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο σε Παράρτημα στο τέλος της ενότητας.

Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 3 τάξεις της Ε' Δημοτικού και σε 2 τάξεις της ΣΤ' Δημοτικού του 2ου και του 5ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης και σε ένα τμήμα ΣΤ' Τάξης του 2ου Δημοτικού Ελληνικού, σε 4 τμήματα της Α' Γυμνασίου του 4ου Γυμνασίου Αργυρούπολης και σε ένα τμήμα της Α' Λυκείου του 4ου Λυκείου Αλίμου. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών και μαθητριών που έλαβαν μέρος στην μελέτη μας ήταν 198 (97 αγόρια και 101 κορίτσια), τριών ηλικιακών ομάδων δηλ. 10-12, 12-13 και 15,5-16 χρόνων.

Διαδικασία

Την πρώτη μέρα μαθήματος οδηγήσαμε τα παιδιά σε αίθουσα διαλέξεων που υπάρχει μέσα στο κολυμβητήριο και τους μιλήσαμε για το μάθημα της κολύμβησης σε σχέση με την ασφάλεια γύρω και μέσα στο υδάτινο περιβάλλον, μέσω παρουσίασης Power Point, αφού πρώτα τους δώσαμε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που ανιχνεύει τις βασικές τους γνώσεις ναυαγοσωστικής. Ακολούθησε μία εκτεταμένη συζήτηση με την κάθε τάξη για τις πιθανότητες ατυχήματος και πνιγμού και τις εμπειρίες τους ή τα ακούσματα τους σε σχέση με την ασφάλεια σε κολυμβητικές δεξαμενές ή ακτές.

Στη συνέχεια κάναμε καταγραφή του ημερολογιακού έτους και του αριθμού των συναντήσεων στην πισίνα. Η καταγραφή αυτή είχε σαν σκοπό τον καταμερισμό των προπονητικών συναντήσεων για κάθε τμήμα, ώστε να γνωρίζουμε πόσες φορές θα έρθουν τα παιδιά στην πισίνα και να χωρίσουμε τις συναντήσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουμε ίσο καταμερισμό των μαθημάτων για να γίνει και η εκμάθηση των βασικών στυλ προώθησης και των ναυαγοσωστικών αρχών.

Συμφωνήσαμε να κάνουν τέσσερα μαθήματα και να επαναλάβουμε την μέτρηση με το ερωτηματολόγιο την πέμπτη φορά που θα έρχονταν στην πισίνα για μάθημα. Ο λόγος ήταν για μεθοδολογικούς σκοπούς δηλ. να μην είμαστε κοντά στην πρώτη μέτρηση (λιγότερο από 7 ημέρες) και υπάρξει η επίδραση μάθησης (practice effect), αλλά ούτε να υπάρξει μεγάλη χρονική απόσταση μέχρι την δεύτερη μέτρηση, για αξιόπιστη συμφωνία απαντήσεων (Osgood, 1967; Oppenheim, 1994; Thomas & Nelson, 2001).

Οι τεχνικές που διδάχθηκαν οι μαθητές/τριες σε σχέση με την ασφάλεια στο νερό και την ναυαγοσωστική ήταν αναλυτικά:

1) Εντοπισμός θύματος
2) Είσοδος στο νερό με οπτική επαφή θύματος
3) Προσέγγιση θύματος χωρίς σωστικό μέσο
4) Προσέγγιση θύματος με σωστικό μέσο (σανίδα)
5) Εξειδικευμένη λαβή σώματος του θύματος για να βρίσκεται το πρόσωπο του πάντα έξω από το νερό κατά την διάσωση.
6) Ρυμούλκηση θύματος σε ασφαλές μέρος μακριά από το νερό, με παραίνεση, σταθερή ομιλία και ενθάρρυνση.

Το μάθημα διδασκαλίας των τεχνικών ναυαγοσωστικής και ασφάλειας πραγματοποιήθηκε τα τελευταία 15' του εβδομαδιαίου μαθήματος της κολύμβησης. Μετά των πέρας των 4 συναντήσεων μέσα στο νερό, επαναλάβαμε την μέτρηση με τα ερωτηματολόγια σε όλα τα τμήματα που συμμετείχαν χωριστά, ώστε να έχουμε μία ένδειξη αλλαγής στις γνώσεις και την συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με αυτά που διδάχθηκαν και βίωσαν για το διάστημα που ορίσαμε.

Αποτελέσματα

Υπήρξε ευρεία αποδοχή του προγράμματος από τα παιδιά. Με μεγάλο ενδιαφέρον και ευχαρίστηση συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (περίπου 70%) γνώριζε ελάχιστα πράγματα γύρω από την ασφάλεια και ναυαγοσωστική, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα: Από το σύνολο των μαθητών οι απαντήσεις ήταν θετικές μόλις στο 33% των ερωτήσεων. Αναλυτικότερα, τα κορίτσια των 10 ετών απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) 21,54% επί των ερωτήσεων και τα αγόρια 25,79%. Τα κορίτσια των 11 ετών απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) 37,12% και τα αγόρια 32,37. Τα κορίτσια των 15 ετών απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) 49,09% και τα αγόρια 35.71. Γενικότερα σαν περιγραφική στατιστική και λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας των παιδιών που απαντούν, μπορούμε να συμπεράνουμε πως η ενημέρωσή τους ήταν πολύ ελλιπής έως ανύπαρκτη για τα μικρότερα παιδιά και να προέρχεται μόνο από ταινίες και σήριαλ της τηλεόρασης. Τα μεγαλύτερα παιδιά και κυρίως τα κορίτσια, έδειξαν ότι γνώριζαν αρκετά πράγματα σε σχέση με την ασφάλεια στο νερό. Οι επεξηγηματικές λέξεις που ακολουθούσαν τα ΝΑΙ των παιδιών ήταν κατά κύριο λόγο το σωσίβιο (22 φορές), η σανίδα (35 φορές), το φιλί της ζωής (6 φορές), τα βατραχοπέδιλα (5 φορές), το σχοινί, το σκάφος, η προσέγγιση, η λαβή και ρυμούλκηση και μία φορά η υποθερμία και η οπτική επαφή.

Κατά την επανεξέταση τα αποτελέσματα έδειξαν πως: Τα κορίτσια των 10 ετών απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) 50,05% επί των ερωτήσεων και τα αγόρια 50%. Τα κορίτσια των 11 ετών απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) 76,3 % και τα αγόρια 54,9%. Τα κορίτσια των 15 ετών απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) 67,8% και τα αγόρια 75.2%. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά των 11

ετών απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό ΝΑΙ και βελτίωσαν τις γνώσεις τους από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε σχέση με τις άλλες ηλιακές ομάδες. Επίσης τα μεγαλύτερα παιδιά βελτιώθηκαν σε μεγάλο ποσοστό φθάνοντας πλέον περίπου στο 70 % , πράγμα που σημαίνει ότι εξακολουθούν να μην γνωρίζουν μόνο τις τεχνικές που δεν διδάχθηκαν, αλλά εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο (π.χ. Υποθερμία, κράμπα, εξάντληση κολυμβητή - εγκαύματα από τον ήλιο, χρησιμοποίηση φαρμακευτικού υλικού, επίδεση τραυμάτων, συμπτώματα ηλίασης και αντιμετώπιση αυτής, παροχή Α' Βοηθειών (Καρδιοαναπνευστική Ανάνηψη (ΚΑΡΠΑ). Οι επεξηγηματικές λέξεις στο ερωτηματολόγιο κατά την δεύτερη μέτρηση μειώθηκαν δραστικά σε συχνότητα εμφάνισης, αλλά έδειξαν να είναι πιο στοχευμένες (δηλ. απαντούν πως γίνεται η λαβή του θύματος, πως γίνεται η ρυμούλκηση, ποια είναι τα σωστικά μέσα και τα εφόδια του ναυαγοσώστη, πως αφαιρούνται τα ρούχα μέσα στο νερό). Η ομάδα μας το ερμήνευσε σαν αποτέλεσμα της ουσιαστικής γνώσης με την παρουσίαση power point και την βιωματική εμπειρία τους στο νερό. Τα παιδιά γνωρίζουν πια τις τεχνικές και απαντούν ΝΑΙ κατά ένα μεγάλο ποσοστό.

- Η χρήση προβολή φωτογραφιών και υλικού μέσω της παρουσίασης power point σχετικών με την ναυαγοσωστική, βοήθησε σημαντικά στην κατανόηση των νέων διδακτικών αντικειμένων και επιτάχυνε τη διαδικασία της μάθησης.

- Η χρήση των ασκήσεων με παιγνιώδη μορφή, επέδρασε θετικότατα στην διαδικασία εκμάθησης των κολυμβητικών δεξιοτήτων ασφάλειας και ναυαγοσωστικής, συντελώντας στην:_ταχύτερη εξοικείωση των μαθητών με το νερό και τις τεχνικές που απαιτούνται

- Καλύτερη επικοινωνία μαθητή – εκπαιδευτικού

- Αύξηση της συγκέντρωσης προσοχής στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, καθώς και στην εκτέλεση των ασκήσεων

- Ανανέωση του ενδιαφέροντος και ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/ τριών, για την εκμάθηση νέων διδακτικών αντικειμένων και την εξάσκηση σε αυτά

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι αρχικοί στόχοι μας έχουν υλοποιηθεί και η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύτηκε.

Συζήτηση

Το καινοτόμο πρόγραμμα ναυαγοσωστικής και ασφάλειας στο νερό γίνεται για πρώτη φορά στο νομό Αττικής, με την συμμετοχή των Ε' και ΣΤ τάξεων του 2ου και του 5ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης, της ΣΤ' Τάξης του 2ου Δημοτικού Ελληνικού, της Α Τάξης του 4ου Γυμνασίου Αργυρούπολης καθώς και της Α' Τάξης του 4ου Λυκείου Αλίμου και συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης στα δημόσια σχολεία. Η εκμάθηση της κολύμβησης αν και είναι σαφέστατα σημαντική δεν προϋποθέτει αλλά ούτε και εγγυάται την παράλληλη γνώση των βασικών αρχών ναυαγοσωστικής και ασφάλειας στο νερό, καθώς τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν ένα ξεχωριστό κομμάτι της γενικότερης σχέσης και ενασχόλησης του ανθρώπου με το υγρό στοιχείο (The National Curriculum for Swimming, 2010; Canadian Red Cross, 2011). Για τον λόγο αυτό και δεδομένου ότι στην χώρα μας η δεύτερη αιτία θανάτων είναι ο πνιγμός (ακόμα και ατόμων που γνωρίζουν να κολυμπούν), αποφασίστηκε η εφαρμογή του προγράμματος ναυαγοσωστικής και ασφάλειας στο νερό εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.Το έργο αυτό, στηριζόμενο πάντα στις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με το αντικείμενο της

ναυαγοσωστικής και της ασφάλειας των παιδιών στο νερό, έργο ύψιστης και πρωταρχικής σημασίας για την ίδια την ζωή, πέραν του καινοτόμου χαρακτήρα του ως εισαγωγή μιας καθιερωμένης πρακτικής για πρώτη φορά στο σχολείο, αποτελεί και ανασχεδιασμό μιας ήδη υπάρχουσας διδακτικής προσέγγισης όπως είναι το πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης που εφαρμόστηκε.

Η συμβολή του καινοτόμου προγράμματος ναυαγοσωστικής και ασφάλειας στο νερό στην βελτίωση της διδακτικής πράξης, επιβεβαιώνεται από τα επιτυχή αποτελέσματα της μάθησης όπως αυτά αποδεικνύονται τόσο από τα σχετικά ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες μαθητές, πριν και μετά την εφαρμογή του έργου, όσο και από τις επιλεγμένες πρακτικές δοκιμασίες στο νερό, που ακολούθησαν το τέλος των μαθημάτων του προγράμματος. Πολύ σημαντικό και ενθαρρυντικό ήταν το ενδιαφέρον που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι για το αντικείμενο του προγράμματος, που σε συνδυασμό με την μεγάλη συμμετοχή τους, τεκμηριώνει την βελτίωση της διδακτικής πράξης και μας δίνει πολλά στοιχεία και πληροφορίες (μέσω των ερωτηματολογίων) για την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αξίες θέτουν στο επίκεντρο το μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, καλλιεργώντας του την δυνατότητα να «μαθαίνει πως να μαθαίνει». Το πρόγραμμα δομήθηκε και υλοποιήθηκε με βάση πάντα τις αξίες αυτές, έτσι ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές, εκτός από την ανάπτυξη της υγείας τους (λόγω της σωματικής άσκησης), αποκτούν γνώσεις σχετικά με την ναυαγοσωστική και την ασφάλεια τους στο νερό, ευαισθητοποιούνται και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς ανακαλύπτουν πώς μπορούν να αποφύγουν φανερούς και κρυμμένους κινδύνους στο νερό και πως να συμβουλέψουν και άλλους να κάνουν το ίδιο, βοηθώντας ίσως και στην αποφυγή κάποιου ατυχήματος. Επίσης μαθαίνουν να υπακούν στους κανόνες ασφαλείας και παρακινούνται στο μέλλον να εξελίξουν τις γνώσεις στους και να βοηθήσουν έμπρακτα τον εαυτό τους και στην διάσωση συνανθρώπων τους (Australian Curriculum for Physical Education, 2011).

Αξίζει να τονισθεί ότι μια βασική παιδαγωγική αξία που προκύπτει λόγο της φύσης του προγράμματος, αλλά και του περιβάλλοντος που λαμβάνει χώρα αυτό (ευχάριστο υδάτινο περιβάλλον), είναι η χαρά και η ευχαρίστηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι της μάθησης και της εξέλιξης. Ήταν για εμάς ευχάριστη έκπληξη η χαρά και ο ενθουσιασμός που επέδειξαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των ασκήσεων διάσωσης, οι οποίες πέραν των διδακτικών τους στόχων συνέβαλαν στην ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας καθώς και στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε με την σύμπραξη και άριστη συνεργασία πολλών φορέων, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα τόσο την σωστή και συνεπή λειτουργία του, όσο και την εύκολη εφαρμογή του στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν. Οι ιδιαιτερότητες του έργου, με βασική αυτή της μετακίνησης των μαθητών εκτός σχολείου, δεν δυσχέραναν καθόλου την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ και η συνεργασία των καθηγητών της σχολικής μονάδας με τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν ήταν εξαιρετική. Επίσης, το πρόγραμμα έτυχε μεγάλης επιδοκιμασίας και στήριξης από τους γονείς των μαθητών, με αποτέλεσμα την δημιουργία θετικού κλίματος προς το σχολείο, τόσο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όσο και για την μελλοντική εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων. Μέσω του έργου αυτού, εκτιμάται η προσφορά του σχολείου προς τις ανάγκες των μαθητών του και ενισχύεται η λειτουργία του νέου σχολείου, το οποίο συμβάλλει θετικά και πρωτοπόρα παρουσιάζοντας κοινωνικό πρόσωπο, με στόχο την κοινωνική προσωπική και πολιτιστική ανάπτυξη των μελών του (Θεοδωράκης κ.α., 2007).

Κάθε πρωτοποριακή ιδέα, συναντά αρκετές έως και τεράστιες δυσκολίες στη μεταβατική περίοδο της σταδιακής εφαρμογής της, μέχρι και το τελικό στάδιο της πλήρους υλοποίησης της. Για να περιορίσουμε λοιπόν τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την

εφαρμογή νέων και καινοτόμων προγραμμάτων όπως το δικό μας στο σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχή εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος. Στην περίπτωσή μας πρώτο μέλημα είναι η ύπαρξη της κολυμβητικής δεξαμενής . Ακόλουθα, η διάθεση της στο σχολείο από τον φορέα που την λειτουργεί. Κάτι τέτοιο φυσικά απαιτεί την αρωγή των Δήμων ή αντίστοιχα της ΓΓΑ (αντίστοιχα ΕΑΚ), που θα παραχωρήσουν τους ειδικούς χώρους και θα συμβάλλουν με όλους τους τρόπους στην επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος κολύμβησης και ασφάλειας και την επίτευξη των αρχικών του στόχων. Στη συνέχεια απαραίτητη είναι η άριστη συνεργασία μεταξύ των εκπ/κων του συλλόγου διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου. Μία συνεργασία που προϋποθέτει υποχωρήσεις σε ότι αφορά το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου και την κατανομή των διδακτικών ωρών. Σημαντικό ρόλο στην αρμονική συνεργασία θα παίξει και ο Δ/ντής του σχολείου καθώς καλείται να διευθετήσει τις όποιες δυσκολίες ή αντιρρήσεις και να ικανοποιήσει τα δίκαια αιτήματα όλων. Επίσης, αναγκαία κρίνεται και η ενημέρωση τόσο των μαθητών όσο και των γονέων τους και ιδιαίτερα του συλλόγου γονέων, με τα εκλεγμένα όργανα για κάθε σχολείο, ώστε να συμβάλλουν με όλες τους τις δυνάμεις στην επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματος. Η ενημέρωση θα αφορά στην στόχους και τις προοπτικές που έχει το πρόγραμμα σε σχέση με την ετοιμότητα των παιδιών τους, αλλά και σε πιο πρακτικά ζητήματα όπως πιστοποιητικά υγείας, κανόνες συμπεριφοράς, εξοπλισμό, διατροφή κ.ά. Τέλος, πιστεύουμε ότι με τις παραπάνω προϋποθέσεις διασφαλίζεται η επιτυχία του εν λόγω προγράμματος.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ακόμα και σε αυτές που δεν βρέχονται από θάλασσα η ασφάλεια γύρω από το νερό είναι πρωταρχικής σημασίας και διδάσκεται μέσα στο Αναλυτικό τους πρόγραμμα. Η διεύρυνση της καινοτόμου δράσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, θα μπορούσε να γίνει σαν ερευνητικό project, με την καταγραφή και εκτίμηση του μεγέθους των παιδικών πνιγμών στην Ελλάδα, μετά από ανάλυση μιας σειράς δεδομένων που προκύπτουν από το Ελληνικό Σύστημα Καταγραφής Ατυχημάτων Εξωτερικών Ιατρείων (ΣΚΑΕΙ) και την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (ΕΣΥΕ) και τον προσδιορισμό των κύριων παραγόντων κινδύνου. Σύγκριση των ελληνικών δεδομένων με αντίστοιχα δεδομένα από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Εκτίμηση του επιπέδου γνώσης των Ελληνόπουλων για ασφαλείς πρακτικές όταν έρχονται σε επαφή με τον υδάτινο χώρο **(**Ελληνική Ναυαγοσωστική Ακαδημία, 2012).

Επιπλέον, στα πλαίσια της διαθεματικότητας μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά να βρουν βιβλία, άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά και να γράψουν ένα άρθρο, που θα το παρουσιάσουν στην τάξη με θέματα γύρω από την ασφάλεια και την διάσωση. Ακόμα να πάρουν συνέντευξη από ενεργούς διασώστες στην ακτή είτε στην δεξαμενή. Για τις μικρές τάξεις η διδασκαλία των τεχνικών μπορεί να γίνει μέσα από ιστορίες και παραμύθια που εμπεριέχουν διασώσεις από ζώα (σκύλους, δελφίνια, άλογα) και να τους ζητηθεί να ζωγραφίσουν την εικόνα που σχημάτισαν στο μυαλό τους ή να γράψουν δικές τους ιστορίες με διάσωση.

Μπορούμε να προγραμματίσουμε επισκέψεις σε ακτές οργανωμένες και φυλασσόμενες, σε water park (νεροτσουλήθρες), όπου διαφοροποιούνται οι συνθήκες δουλειάς των ναυαγοσωστών και επίσης να οργανώσουμε επίσκεψη στην ειδική βιβλιοθήκη ναυαγοσωστικής που έχει 200 βιβλία και 80 DVD με συναφή θέματα. Με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα εθελοντισμού και διάσωσης την 5^{η} του Δεκέμβρη μπορούμε να πραγματοποιήσουμε εκδηλώσεις και επιδείξεις στο χώρο του σχολείου ή της κοντινότερης δεξαμενές με εικονική διάσωση, είτε από τα παιδιά είτε από επαγγελματίες ναυαγοσώστες.

Με το πρόγραμμά μας υποστηρίζουμε ότι η επαφή με το νερό από τις πολύ μικρές ηλικίες και η σωστή διαπαιδαγώγηση κοντά στο υγρό στοιχείο, με γνώση τεχνικών κολύμβησης κατά κύριο λόγο, αλλά και ασφάλειας δια μέσου της ναυαγοσωστικής, θα

πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Επιπλέον, η εφαρμογή του προγράμματος θα μπορούσε στο μέλλον να διευρυνθεί σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχολεία που γειτνιάζουν με κολυμβητήρια, στοχεύοντας όχι μόνον στην εκμάθηση της κολύμβησης, αλλά και των βασικών τεχνικών & δεξιοτήτων ναυαγοσωστικής διάσωσης και πρώτων βοηθειών (Καρδιοαναπνευστική Αναζωογόνηση-ΚΑΡΠΑ, Φιλί της Ζωής).

Αναφορές

Australian Curriculum for Physical Education (2011). *Swimming and Water-polo.* Retrieved 25/09/2011from www.aussieeducator.org.au

Canadian Red Cross (2011). *Assistant Water Safety Instructor*. PRE-WSI Teaching Experience Booklet. Retrieved 15/09/2011 from www.redcross.ca

Canadian Life Saving Manual (1981). The Royal Life Saving Society Canada (4th ed).

Oppenheim, A. N. (1994). *Questionnaire design and attitude measurement*. (1st ed.) London: Pinter Publ.

Osgood, C. E. (1967). Cross Cultural compatibility in attitude measurement via multilingual semantic differentials. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement.* N.Y.: Wiley 108-116.

The National Curriculum for Swimming (2010). *Expectations and Key Stages*. Retrieved 10/10/2011 from www.standards.dfos.gov.uk

Thomas, J., & Nelson, J. K. (2001). *Research Methods in Physical Activity* (2nded.). Champaign IL: Human Kinetics Publishers.

Ελληνική Ναυαγοσωστική Ακαδημία (2012). *Οδηγίες για την ασφάλεια στο νερό*. Ανασύρθηκε 15 /1/2012 από www.enak.gr

Επαγγελματίας Ναυαγοσώστης (2012). *Σεμινάρια ΚΑΡΠΑ*. Ανασύρθηκε 29/1/2012 από www.lifequard.gr

Θεοδωράκης Γ., Τζιαμούρτας, Α.Νάτσης Π. & Κοσμίδου Ε. (2007). *Φυσική Αγωγή Α' Β' Γ' Γυμνασίου* (Βιβλίο του μαθητή). ΟΑΕΔ, Αθήνα.

Τρικοίλης Ν.Σ., Σιάκα Ε. & Μιχαλοδημητράκης, Μ. (2000). *Ο πνιγμός σαν αιτία θανάτου την τελευταία δεκαετία στην χώρα μας.* Εργαστήριο Ιατροδικαστικών Επιστημών-Ιατρική Σχολή Παν/μίου Ηρακλείου Κρήτης. ΠΗΓΗ: Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας ΥΕΝΑΝΠ/ΔΛ

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΝΑΥΑΓΟΣΩΣΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Παρακάτω αναφέρουμε κάποιες βασικές αρχές σε σχέση με την ναυαγοσωστική. Παρακαλούμε απαντήστε αν γνωρίζετε κάποιες από αυτές με ένα ναι ή όχι και και αν ΝΑΙ ΠΟΙΕΣ ακριβώς. Δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις και το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Φύλο: Αγόρι / Κορίτσι Ετών:

1. Τα εφόδια λουτρικής εγκατάστασης και ναυαγοσώστη. Ναι / Οχι

2. Χρησιμοποίηση ναυαγοσωστικού εξοπλισμού και γενικά των διαφόρων σωστικών μέσων.

Ναι / Οχι

3. Είσοδος στο νερό με οπτική επαφή του θύματος Ναι / Όχι

4.Τρόποι προσέγγισης θύματος Ναι / Οχι

5. Λαβές αποφυγής θύματος (Θανάσιμη Περίπτυξη). Ναι / Οχι

6. Τρόποι έλξης (ρυμούλκησης) θύματος Ναι / Οχι

7. Απαλλαγή από τα ρούχα εντός του νερού Ναι / Οχι

8. Αντίδραση σε περίπτωση πανικού του θύματος Ναι / Οχι

9. Τρόποι διάσωσης θύματος εάν είναι άτομο με ειδικές ανάγκες Ναι / Οχι

10. Εξέταση θύματος (σφυγμός - αναπνοή κ.λπ.) Ναι / Οχι

11. Φυσιολογία πνιγμού Ναι / Οχι

12. Υποθερμία, κράμπα, εξάντληση κολυμβητή - εγκαύματα από τον ήλιο Ναι / Οχι

13. Χρησιμοποίηση φαρμακευτικού υλικού Ναι / Οχι

14. Επίδεση τραυμάτων - χρησιμοποίηση επιδεσμικού υλικού Ναι / Οχι

15. Συμπτώματα ηλίασης και αντιμετώπιση αυτής Ναι / Όχι

16. Ναυαγοσωστικά στυλ κολύμβησης (ελεύθερο έξω το κεφάλι, πρόσθιο, ύπτιο και πλάγιο, με ή χωρίς οπτική επαφή) Ναι / Όχι

17. Ανέλκυση αντικειμένου βάρους από βάθος (δεξαμενής ή θάλασσας) Ναι / Όχι

18. Υποβρύχια κολύμβηση Ναι / Όχι

19. Τοποθέτηση θύματος στο έδαφος ή σε ειδικές σανίδες μετά από τραυματισμό στο νερό Ναι / Όχι

20. Παροχή Α' Βοηθειών (Καρδιοαναπνευστική Ανάνηψη (ΚΑΡΠΑ) Ναι / Όχι

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ15

Αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας διδάσκεται στον ελλαδικό χώρο με τη σημερινή του μορφή τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Αποτελεί ένα σύγχρονο, διεπιστημονικό και συνεχώς εξελισσόμενο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μελετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κουτρούμπα, 2004). Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις δυνατότητες χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας παραθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις ανά ενότητα των σχολικών εγχειριδίων, ώστε ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει ιδέες και ερεθίσματα για τη βελτίωση και αναβάθμιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Για την επίτευξη του σκοπού χρησιμοποιούνται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η θεωρία μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού. Ως κύριο συμπέρασμα προέκυψε ότι υφίσταται πληθώρα λογισμικών που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στη διδασκαλία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και να τη βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό.

Λέξεις - κλειδιά: Οικιακή Οικονομία, Τ.Π.Ε, διαθεματικότητα, κονστρουκτιβισμός

Εισαγωγή

Η χρήση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία συνιστά αδήριτη ανάγκη τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της διδασκαλίας, αυξάνει το μαθησιακό ενδιαφέρον των μαθητών και επιτυγχάνει την υλοποίηση γνωστικών και μαθησιακών στόχων με πιο εύκολο τρόπο. Από την άλλη το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του γυμνασίου που προσφέρεται για την ανάπτυξη διαθεματικών προσεγγίσεων, καθώς και για προσέγγιση της γνώσης μέσω της θεωρίας μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού. Τι ορίζεται όμως ως διαθεματικότητα και τι υποστηρίζει η θεωρία μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού;

Διαθεματικότητα καλείται ο τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, ο οποίος καταργεί τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ολότητα, ενώ ταυτόχρονα, προκαλεί και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, συνεισφέροντας στη μεγαλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση της ύλης, καθώς και στην ολιστική προσέγγισή της (Ματσαγγούρας, 2008).

Η θεωρία μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης. Η διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης βασίζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις που ενδεχομένως αποκτήθηκαν από άλλα μαθήματα, οι οποίες μεταβάλλονται με κατάλληλο τρόπο, προκειμένου να συνδεθούν – συζευχθούν με τη νέα γνώση (Windschitl, 2002; Μακρίδου – Μπούσιου, 2003; Gijbels et al., 2006).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις δυνατότητες χρήσης των Τ.Π.Ε στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας παραθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις ανά ενότητα των σχολικών εγχειριδίων, ώστε ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει ιδέες και ερεθίσματα για τη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η πλειονότητα των προτάσεων που παρατίθενται κινούνται στην κατεύθυνση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και στηρίζονται στη θεωρία μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού.

Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στον ελλαδικό χώρο

Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αρκετές χώρες ανά την υφήλιο (Κουτρούμπα & Αποστολόπουλος, 2003), ενώ στον ελλαδικό χώρο με τη σημερινή του μορφή υφίσταται τις δύο τελευταίες δεκαετίες στις δύο πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Η Οικιακή Οικονομία αποτελεί ένα σύγχρονο, διεπιστημονικό και συνεχώς εξελισσόμενο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μελετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κουτρούμπα, 2004).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 33, 1998), σκοπός του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ και Β΄ τάξης του γυμνασίου είναι να καταστήσει το εύπλαστο άτομο της εφηβικής και προεφηβικής ηλικίας, ενεργητικό, αυτοδύναμο και υπεύθυνο, προσφέροντάς του, κατά το δυνατόν, το σύνολο των στοιχείων, τα οποία έχει ανάγκη για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή συνιστά πρωταρχικό και σημαίνοντα στόχο του σχολείου, το οποίο είναι απαραίτητο να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, προκειμένου να λειτουργούν ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολύπλοκη κοινωνία, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και αναδιαμορφούμενο κοινωνικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2007; Φύκαρης, 2010).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής σε όλα τα επίπεδα, προκειμένου να μεταδίδει στους μαθητές όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τους καταστήσουν στο άμεσο μέλλον υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες με ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ποικίλες αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, οι οποίες ασκούν, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα και ευρύτερα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επομένως, στο νέο διαφοροποιημένο κοινωνικό πλαίσιο είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα δυναμικό και σύγχρονο σχολείο, το οποίο θα στηρίζεται στην αυτενέργεια, στην κριτική σκέψη και στη δημιουργικότητα των μαθητών. Προκύπτει εύλογα επομένως το διττό ερώτημα στο χώρο της εκπαίδευσης: ποιες μορφές διδασκαλίας και ποια είδη δεξιοτήτων ενισχύουν περισσότερο τους μαθητές, ώστε να ενταχθούν πιο ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, καθώς αποφοιτούν στον 21ο αιώνα (Cummins, 2005); Απάντηση στο διττό αυτό ερώτημα δίνεται με την υιοθέτηση μορφών διδασκαλίας, στις οποίες μεταξύ άλλων γίνεται χρήση των Τ.Π.Ε, καθώς αυτές εμπλουτίζουν και βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, ενώ ταυτόχρονα, συνεισφέρουν ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Βοσνιάδου, 2006; Μικρόπουλος, 2006).

Όσον αφορά το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας οι Τ.Π.Ε δύνανται να λειτουργήσουν εποικοδομητικά, προκειμένου να διευκολυνθεί και να αναβαθμιστεί ποιοτικά η διδακτική διαδικασία συνεισφέροντας παράλληλα στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων σε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο, ειδικότερα σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Οικιακή Οικονομία, τα οποία έχουν έντονο βιωματικό χαρακτήρα.

Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας είναι πολυσχιδές και καλύπτει πληθώρα θεματικών ενοτήτων. Για τις ανάγκες της διδασκαλίας του μπορούν να δημιουργηθούν σε κάθε θεματική ενότητα εννοιολογικοί χάρτες, χρησιμοποιώντας λογισμικά όπως το «C- Map Tools» και το «Kidspiration» που συνιστούν εργαλεία web2 ελεύθερης και δωρεάν πρόσβασης. Μέσω των εννοιολογικών χαρτών είναι εύκολο να αναδειχθούν τα

σημαντικότερα σημεία του μαθήματος, καθώς και η μεταξύ τους σύνδεση. Τα παραπάνω λογισμικά είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν σε περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να εμπλέξει τους μαθητές τους σε μια διαδικασία καταιγισμού ιδεών. Ο καταιγισμός ιδεών αποτελεί χρήσιμο εργαλείο κυρίως σε ενότητες που οι μαθητές έχουν μηδενική ή ελάχιστη πρότερη γνώση γύρω από τα υπό μελέτη ζητήματα.

Σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα αποτελεσματικές είναι οι παρουσιάσεις του μαθήματος είτε με το «PowerPoint», είτε με το «Impress» του Open Office, καθώς μπορούν εύκολα να εμπλουτιστούν με βίντεο και εικόνες από ιστοσελίδες, όπως πχ youtube και Google. Οι παρουσιάσεις περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο τα σημαντικότερα σημεία της κάθε ενότητας και συνεισφέρουν στην ταχύτερη και πληρέστερη μετάδοση της ύλης και της γνώσης.

Αναφορικά με την προβολή βίντεο και εικόνων δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι είναι αξιοποιήσιμη συμπληρωματικά και ενισχυτικά στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας κατά τη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, μέσω της ιστοσελίδας του youtube ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το κατάλληλο, ανάμεσα σε εκατοντάδες βίντεο, για κάθε διδακτική ενότητα. Πολλά από τα βίντεο αυτά είναι κατασκευασμένα από επίσημους επιστημονικούς φορείς και διαθέτουν έγκυρο και στοχευμένο επιστημονικό περιεχόμενο.

Ως προς τις προβαλλόμενες εικόνες θεωρείται σκόπιμο ο μαθητής να προσλαμβάνει και να αντιλαμβάνεται όσο το δυνατόν περισσότερα μηνύματα και να συμμετέχει ενεργά, και όχι ως παθητικός αποδέκτης, στο προβαλλόμενο (Φύκαρης, 2013), γι' αυτό το λόγο είναι επιβεβλημένη η προσεκτική επιλογή τους από τον εκπαιδευτικό.

Αποκλειστικά για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας έχει παραχθεί μόνο ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, η «ΕΣΤΙΑ», που καλύπτει σχεδόν το σύνολο των ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων της Α΄ και Β΄ τάξης του γυμνασίου. Η συνεχής χρήση του, όμως, δύναται να προκαλέσει μονοτονία στους μαθητές και να μειώσει το ενδιαφέρον τους. Επομένως, είναι επιβεβλημένο κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο να αναζητήσει λογισμικά που θα ικανοποιούν, άμεσα ή έμμεσα, τις ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας.

Με βάση όσα έχουν προαναφερθεί, η παρούσα εργασία στηριζόμενη στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στη θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού προτείνει τη χρήση λογισμικών, τα οποία είναι κατασκευασμένα για άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά ανταποκρίνονται πλήρως ή αρκετά ικανοποιητικά στους στόχους που τίθενται για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στο βιβλίο του καθηγητή (Αμπελιώτης κ.α., 2007; Αποστολόπουλος κ.α., 2007).

Το σύνολο των προτεινόμενων λογισμικών είναι εγκεκριμένα και παρέχονται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας. Ορισμένα εξ' αυτών όπως: η «ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ», η «Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου» και η «Βιολογία Α'- Γ' Γυμνασίου» διδάσκονται παράλληλα στο δεύτερο επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη (Ζαγούρας κ.ά., 2010).

Εστιάζοντας κανείς ανά κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου διαπιστώνει ότι για το πρώτο κεφάλαιο ***Η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος*** της Α΄ τάξης μπορεί να γίνει χρήση του λογισμικού «Η Πόλη» σε συνδυασμό με την προβολή βίντεο, ώστε ο μαθητής να έρθει σε επαφή με τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνικής ζωής, αλλά και με έννοιες που σχετίζονται με την οικογένεια και τον κοινωνικό της περίγυρο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο μαθητής να γνωρίσει ότι η οργάνωση της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής πραγματοποιείται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μελών της.

Στο κεφάλαιο της ***Διατροφής*** και της ***Διατροφής και Διαιτολογίας***, αντίστοιχα στην Α΄ και Β΄ τάξη, δύναται να χρησιμοποιηθεί η «ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ» για την ανάλυση της λειτουργίας του πεπτικού συστήματος και για την κατανόηση των συνεπειών των λανθασμένων διατροφικών επιλογών στην καρδιά, στο συκώτι και στο γαστρεντερικό σύστημα. Η σύνδεση των διατροφικών επιλογών με την ύπαρξη ή μη, προβλημάτων υγείας συνιστά βασικό στόχο του μαθήματος της Οικιακής

Οικονομίας, η επίτευξη του οποίου αποφέρει πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων τόσο βραχυχρόνια, όσο και μακροχρόνια για την υγεία του ανθρώπου.

Πολύτιμα στη διδασκαλία ζητημάτων διατροφής είναι δυνατό να αποδειχθούν τα λογισμικά: «Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου», στο οποίο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των θρεπτικών συστατικών, καθώς και «Βιολογία Α'- Γ' Γυμνασίου» που παρουσιάζει την αξία της τροφής και τη θρέψη. Η επαφή με την αξία των θρεπτικών συστατικών αποτελεί το πρώτο βήμα για την υιοθέτηση πιο υγιεινών διατροφικών επιλογών, καθώς ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να αξιολογεί τις συνέπειες της έλλειψής τους.

Το λογισμικό «Διατροφή και υγεία» προσφέρει τη δυνατότητα σύνταξης ημερήσιου διαιτολογίου, ενώ ο συνολικός αριθμός προσλαμβανόμενων και καταναλισκόμενων θερμίδων κάθε ανθρώπου είναι δυνατό να υπολογιστεί και να απεικονιστεί διαγραμματικά με τη βοήθεια του «Excel». Η πρόσληψη και η δαπάνη ενέργειας είναι δύο κρίσιμες θεματικές περιοχές, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένες με την αύξηση ή τη μείωση του βάρους, καθώς και με πιθανές διατροφικές διαταραχές. Ιδιαίτερα αξιοποιήσιμο είναι, επίσης, το λογισμικό «ΚΟΤΙΝΟΣ», καθώς αναδεικνύει τη σχέση διατροφής και άσκησης. Η σωστή άσκηση σε συνδυασμό με την προσεκτική διατροφή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για μια καλή υγεία.

Πίνακας 1. Προτεινόμενα λογισμικά στην Α΄ Γυμνασίου

Κεφάλαιο	Προτεινόμενο λογισμικό
Η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος	Η Πόλη
Οικονομικά της οικογένειας	Excel
Διατροφή	ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ, ΚΟΤΙΝΟΣ, Βιολογία Α'- Γ' Γυμνασίου, Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου, Διατροφή και υγεία, Excel
Αγωγή Υγείας – Πρόληψη Ατυχημάτων	Α' Πρώτες Βοήθειες (Interactive First Aid), ΤΡΟΧΑΙΑ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ: ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ, Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου
Κατοικία	Αρχαία Ελληνικά: Α. Αρχαία Ελλάδα – Τόπος και Άνθρωποι, Β. Ηροδότου Ιστορίες, Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Δημόσιος Βίος, Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Ιδιωτικός Βίος
Ενδυμασία	Αρχαία Ελληνικά: Α. Αρχαία Ελλάδα – Τόπος και Άνθρωποι, Β. Ηροδότου Ιστορίες, Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Δημόσιος Βίος, Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Ιδιωτικός Βίος

Η ύλη του κεφαλαίου ***Αγωγή Υγείας – Πρόληψη Ατυχημάτων*** καλύπτεται σχεδόν στο σύνολο της από τρία λογισμικά: το «Α' Πρώτες Βοήθειες (Interactive First Aid)», το «ΤΡΟΧΑΙΑ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ: ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ» και το «Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου». Αυτά παρέχουν αναλυτικές πληροφορίες και παραδείγματα για την παροχή πρώτων βοηθειών, τα μέτρα πρόληψης ατυχημάτων, τα τροχαία ατυχήματα και τις συνέπειες του αλκοόλ και του καπνίσματος στον ανθρώπινο οργανισμό. Είναι απολύτως αναγκαίο οι μαθητές να αποκτήσουν πληθώρα γνώσεων σε αυτά τα ζητήματα, καθώς αυτές θα τους ακολουθούν για το σύνολο του βίου τους.

Για τα κεφάλαια της ***Κατοικίας*** και της ***Ενδυμασίας*** υπάρχουν λογισμικά άλλων μαθημάτων, τα οποία περιέχουν ενότητες που αναλύουν διεξοδικά τις μορφές της κατοικίας και της ενδυμασίας στην αρχαία Ελλάδα και στο Βυζάντιο καλύπτοντας σημαντικό τμήμα της ύλης. Σε αυτά τα κεφάλαια ιδιαίτερα χρήσιμες και ενισχυτικές για την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση των ζητημάτων αποδεικνύονται οι προβαλλόμενες εικόνες, εφόσον έχει γίνει προσεκτική επιλογή τους.

Πίνακας 2. Προτεινόμενα λογισμικά στη Β΄ Γυμνασίου

Κεφάλαιο	Προτεινόμενο λογισμικό
Οικιακή Οικονομία και ελληνικός πολιτισμός	Από το Παρόν στο Παρελθόν: Θέματα Βυζαντινής Ιστορίας, Αρχαία Ελληνικά: Α. Αρχαία Ελλάδα – Τόπος και Άνθρωποι, Β. Ηροδότου Ιστορίες, Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Δημόσιος Βίος, Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Ιδιωτικός Βίος
Οργάνωση της οικογενειακής ζωής	ΕΡΜΗΣ
Οικονομικά της οικογένειας	ΕΡΜΗΣ, Excel
Συμπεριφορά του καταναλωτή	Excel
Διατροφή και διαιτολογία	ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ, ΚΟΤΙΝΟΣ, Βιολογία Α'- Γ' Γυμνασίου, Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου, Διατροφή και υγεία, Excel
Οικολογία και κατοικία	Περιβάλλον, Βιολογία Α'- Γ' Γυμνασίου, Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου
Σύγχρονη οικιακή τεχνολογία	Περιβάλλον, Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου
Αγωγή Υγείας	ΔΙΑΦΥΛ-Α, Χημεία Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου
Πρώτες βοήθειες	Πρώτες Βοήθειες (Interactive First Aid)
Προετοιμασία για το μέλλον	ΔΙΑΦΥΛ –Α

Για το κεφάλαιο ***Οικιακή Οικονομία και ελληνικός πολιτισμός*** της Β΄ τάξης αρκετά βοηθητική αποδεικνύεται η χρήση λογισμικών που παρουσιάζουν με αναλυτικό και παραδειγματικό τρόπο την καθημερινή ζωή και τις συνήθειες των ανθρώπων στην αρχαία Ελλάδα και στο Βυζάντιο. Πρόκειται για τα λογισμικά: «Από το Παρόν στο Παρελθόν: Θέματα Βυζαντινής Ιστορίας», «Αρχαία Ελληνικά: Α. Αρχαία Ελλάδα – Τόπος και Άνθρωποι, Β. Ηροδότου Ιστορίες», «Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Δημόσιος Βίος» και «Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα: Ιδιωτικός Βίος». Τα συγκεκριμένα λογισμικά προσφέρουν τη δυνατότητα ο μαθητής να προσεγγίσει περισσότερο «ενεργά» αυτές τις χρονικές περιόδους, το οποίο συνιστά βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των υπό μελέτη ζητημάτων.

Από την άλλη το λογισμικό «ΕΡΜΗΣ» ευαισθητοποιεί τους μαθητές απέναντι στα προβλήματα αλόγιστης χρήσης ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, οπότε καθίσταται χρήσιμο για τη διδασκαλία με Τ.Π.Ε στα κεφάλαια ***Οργάνωση της Οικογενειακής ζωής*** και ***Οικονομικά της Οικογένειας***. Επιπροσθέτως, το «Excel» παρέχει δυνατότητες υπολογισμού του οικογενειακού εισοδήματος, των μηνιαίων εσόδων – εξόδων της οικογένειας, των τόκων (δανείων, καταθέσεων), της απόδοσης των μετοχών, καθώς και διαγραμματική απεικόνιση τους, οπότε μπορεί να συνεισφέρει πέρα από τα ***Οικονομικά της Οικογένειας*** στη Α΄ και Β΄ τάξη και στο κεφάλαιο της ***Συμπεριφοράς του καταναλωτή***. Η ορθολογική χρήση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα, ειδικότερα κατά την περίοδο οικονομικής κρίσης που διανύουμε.

Στα κεφάλαια ***Οικολογία και κατοικία*** και ***Σύγχρονη οικιακή τεχνολογία*** δύνανται να χρησιμοποιηθούν το λογισμικό «Βιολογία Α΄- Γ΄ Γυμνασίου» που παρουσιάζει τα αβιοτικά και βιοτικά στοιχεία των οικοσυστημάτων, η «Χημεία Β΄ – Γ΄ Γυμνασίου» που αναλύει τα διάφορα είδη ρύπανσης και τα μεγάλα περιβαλλοντικά ζητήματα (φαινόμενο θερμοκηπίου, όξινη βροχή, διαχείριση απορριμμάτων), αλλά και το λογισμικό «Περιβάλλον» που ασχολείται με τη σχέση των οργανισμών με το περιβάλλον. Κατά αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μια πιο ενεργή επαφή των μαθητών με τις συγκεκριμένες έννοιες και τα συγκεκριμένα περιβαλλοντικά προβλήματα. Αυτή η επαφή είναι επιβεβλημένη κυρίως για τα παιδιά των πόλεων που δεν έρχονται σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, για το κεφάλαιο της ***Αγωγής Υγείας*** είναι πλήρως αξιοποιήσιμα τα λογισμικά «ΔΙΑΦΥΛ –Α» και «Χημεία Β΄ – Γ΄ Γυμνασίου», τα οποία καλύπτουν σχεδόν το σύνολο της ύλης του. Το πρώτο παρέχει ενημέρωση για την αντισύλληψη, την αναπαραγωγή και την προφύλαξη από σεξουαλικώς μεταδιδόμενα νοσήματα, ενώ το

δεύτερο προσφέρει εκτενή πληροφόρηση για τους παράγοντες που αλλοιώνουν το φυσικό περιβάλλον. Με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση του μέσου όρου στην ηλικία έναρξης των ολοκληρωμένων σεξουαλικών σχέσεων, αλλά και σημαντικές αλλοιώσεις στο φυσικό περιβάλλον είναι απαραίτητο οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με αυτά τα ζητήματα με όσο το δυνατόν πιο προσιτό και επιτυχημένο τρόπο.

Οι ανάγκες της διδακτικής διαδικασίας στο κεφάλαιο ***Πρώτες Βοήθειες*** καλύπτονται πλήρως από το λογισμικό «Πρώτες Βοήθειες (Interactive First Aid)», στο οποίο παρουσιάζονται αναλυτικά τα διάφορα είδη πρώτων βοηθειών. Το λογισμικό «ΔΙΑΦΥΛ –Α», σε συνδυασμό με επιλεγμένα βίντεο και ιστοσελίδες του διαδικτύου, μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του κεφαλαίου ***Προετοιμασία για το μέλλον***, στο οποίο αναπτύσσονται έννοιες όπως: ο ρόλος της οικογένειας, ο γάμος και η οικογένεια, ο οικογενειακός προγραμματισμός, οι σχέσεις των μελών της οικογένειας και το οικογενειακό δίκαιο.

Εκτός από τα λογισμικά πολύτιμες πληροφορίες και γνώσεις αποκτούν οι μαθητές μέσω της πλοήγησης σε ιστοσελίδες του διαδικτύου. Ο / η εκπαιδευτικός οφείλει να παραπέμπει τους μαθητές σε ιστοσελίδες που έχει προηγουμένως ελέγξει επισταμένως το περιεχόμενό τους, οι οποίες συγχρόνως παρέχουν επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση και δεν ελλοχεύουν κινδύνους για τους μαθητές.

Παράλληλα, υπάρχουν διαθέσιμα λογισμικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, τόσο της επίτευξης των στόχων του συγκεκριμένου μαθήματος, όσο και της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Αυτά τα λογισμικά ταυτόχρονα δύνανται να χρησιμοποιηθούν και ως εργαλεία αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας αξιοποιούνται τα: «Hot Potatoes» και «Mouse Mischief», τα οποία είναι λογισμικά ελεύθερης και δωρεάν πρόσβασης και προσφέρουν τη δυνατότητα αντικειμενικής και γρήγορης αξιολόγησης, προσδίδοντάς της ταυτόχρονα παιγνιώδη χαρακτήρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται κατακόρυφα το ενδιαφέρον και η συγκέντρωση των μαθητών, καθώς και να μειώνεται η ψυχολογική πίεση που αισθάνονται αρκετοί από αυτούς κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην προβολή των εργασιών των παιδιών αρκετά χρήσιμα αποδεικνύονται τα wikis και τα blogs, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα ανάρτησης υλικού χωρίς χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Επίσης, η δημιουργία λογαριασμών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως: το twitter και το facebook είναι εφικτό να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στον / στην εκπαιδευτικό και στους μαθητές, η οποία είναι απολύτως απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά προϋποθέτει αυστηρό έλεγχο από τον / την εκπαιδευτικό. Τα συγκεκριμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη και άμεση ενημέρωση των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με το γνωστικό αντικείμενο, δίχως να είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία του / της εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι υφίσταται πληθώρα λογισμικών, τα οποία δύνανται να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στηριζόμενοι στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στη θεωρία μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού. Πέρα όμως από τα λογισμικά υπάρχουν και άλλα μέσα που προσφέρονται για την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας όπως: η πλοήγηση σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες του διαδικτύου, τα wikis και τα blogs, αλλά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως: το twitter και το facebook.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε δύναται να υποστηριχθεί ότι στη διδασκαλία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας είναι δυνατό να αξιοποιηθούν αρκετά λογισμικά, τα

οποία μπορούν να καλύψουν σημαντικό τμήμα της ύλης σε όλες τις ενότητες των διδακτικών εγχειριδίων της Α΄ και Β΄ τάξης του γυμνασίου.

Με γνώμονα τη διαθεματικότητα στην προσέγγιση της γνώσης και τη θεωρία μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού λογισμικά, τα οποία προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα και δε σχετίζονται άμεσα με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αυτό διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα, βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις, καθώς και να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες.

Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι η ποικιλότροπη χρήση των Τ.Π.Ε στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας δύναται να αναβαθμίσει και να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητά της. Ως εκ τούτου, αναμένεται να προκύψουν οφέλη τόσο για τους μαθητές, οι οποίοι γίνονται αποδέκτες ποιοτικότερης διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα αυτενεργούν, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υιοθετώντας, στην εκπαιδευτική πράξη, διδακτικές καινοτομίες και προσεγγίσεις, αλληλεπιδρούν αποτελεσματικότερα με τους μαθητές τους.

Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων να επιμορφώνονται σε λογισμικά, και να ενημερώνονται για τη δημιουργία νέων, τα οποία μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία, να συνεισφέρουν στην ευκολότερη επίτευξη των γνωστικών και μαθησιακών στόχων του μαθήματος, αλλά και στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών.

Αναφορές

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., Van de Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism. The students' perspective. *Instructional Science*, 34, 213-226.

Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), 131-175.

Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ., Σαΐτη, Α. (2007). *Οικιακή Οικονομία Β Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ., Τριάδη, Δ. (2007), *Οικιακή Οικονομία Α Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιαζόμενα περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαγούρας, Χ., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., Ψύλλος, Δ. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. τ. 5 Κλάδος ΠΕ04 Β΄ Έκδοση*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.

Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική εφαρμογή στην Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.

Κουτρούμπα, Κ., & Αποστολόπουλος, Κ. (2003). *Η Οικιακή Οικονομία στην Αρχαία Ελλάδα και οι απαρχές της σύγχρονης Ανθρωποοικολογίας*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μακρίδου – Μπούσιου, Δ. (2003). *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φ. Ε. Κ 33. Τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος του Μαθήματος "Οικιακή Οικονομία" Γυμνασίου, τ. Β, 23-1-1998.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 233-248.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ16

Διδακτικό σενάριο βιωματικής δράσης με θέμα «Μουσικές περιγραφές της βροχής»

Τσερπέ Γεωργία Μαρία
Σχ. Σύμβουλος μουσικών Κεντρικής Μακεδονίας
gtserpe@sch.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο με θέμα «Μουσικές περιγραφές της βροχής», στο οποίο εφαρμόζονται διδακτικές και παιδαγωγικές προτάσεις δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα. Οι μαθητές, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες μουσικής ακρόασης, μουσικής εκτέλεσης, μουσικής δημιουργίας, μουσικής αναπαράστασης της βροχής, μουσικής αναπαράστασης εικαστικών έργων και εικαστικής αναπαράστασης μουσικών έργων με θέμα τη βροχή, προτρέπονται να κατανοήσουν τη δραματολογική λειτουργία της μουσικής και κατ' επέκταση να διατυπώσουν και να αναπτύξουν προσωπικές απόψεις και αισθητικές κρίσεις για τα έργα τέχνης.

Λέξεις κλειδιά
καταιγίδα, περιγραφική μουσική, ηχόχρωμα, μουσικά όργανα, κλίμακα φθόγγων

Εισαγωγή

Το διδακτικό αυτό σενάριο αποτελεί μία πρόταση βιωματικής δράσης και σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί σε δώδεκα διδακτικές ώρες, όσες είναι περίπου οι ώρες που αντιστοιχούν σε μία σειρά μαθημάτων βιωματικής δράσης ενός τριμήνου. Το σενάριο πραγματεύεται τρόπους με τους οποίους μπορεί να αποδοθεί η βροχή μέσα από τη μουσική και τη ζωγραφική. Οι δραστηριότητες που προτείνονται έχουν κύριο άξονα τη μουσική, ενώ χρησιμοποιούνται επιλεκτικά και δύο εικαστικά έργα ως επικουρικά εργαλεία με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκπλήρωση των διδακτικών στόχων. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου γενικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος «Βιωματικές δράσεις: Τέχνες-Πολιτισμός», σύμφωνα με το Πρόγραμμα της πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών (104868/Γ2/ ΦΕΚ Β/13-09-2011). Ο σχεδιασμός του βασίζεται στο προτεινόμενο για τους βιωματικούς τρόπους μάθησης «προτυπικό» μοντέλο, το οποίο αποτελεί μία «βασική διδακτική δομή που προσφέρεται για τροποποιήσεις, προσαρμογές και διαφοροποιήσεις για την κάλυψη των ποικίλων διδακτικών και μαθησιακών αναγκών». (Ματσαγγούρας Η, 2011). Στο «προτυπικό» αυτό μοντέλο εφαρμόζονται οι παιδαγωγικο-διδακτικές Αρχές των Βιωματικών Δράσεων, όπως:1) η αρχή της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία δίνεται προτεραιότητα στην εμπειρική γνώση, αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση της διδασκαλίας, ενώ ευνοείται η συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. (Woolfolk A.E., 2000). Η βιωματική γνώση πραγματοποιείται μέσα από δραστηριότητες μάθησης με παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες. Οι μαθητές παρατηρούν, συμμετέχουν, σκέπτονται, δρουν, αναπτύσσουν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες (Καμαρινού Δ, 2000). Προϋπόθεση για την επίτευξη της βιωματικής μάθησης είναι η εργασία σε ομάδες, η συνεργατική μάθηση, η συζήτηση και τα παιχνίδια ρόλων (Woolfolk A.E., 2000). 2) Η αρχή της συνεργατικής διερεύνησης στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές ενθαρρύνονται να έχουν εμπιστοσύνη, ευαισθησία, ανοικτό διάλογο και κοινωνική δραστηριότητα (Kohn A, 1991). 3) Η αρχή της διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων σύμφωνα

με την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν ολιστικά τη γνώση, αναπτύσσουν γνωστικές στάσεις, δεξιότητες, καθώς και τη δυνατότητα επεξεργασίας ενός θέματος μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας Η, 2002).

Στο διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόζεται ακόμη, η αρχή της αυτενέργειας κατά την οποία ο μαθητής τίθεται στη διδασκαλία σε κεντρική θέση με σκοπό να μπορεί να στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις (Νημά Ε και Καψάλης Α, 2002, 137). Επιπλέον, χρησιμοποιείται στο σενάριο και η ενεργητική ακρόαση μέσω της οποίας ο μαθητής παραμένει σε εγρήγορση, καθώς καλείται να ανταποκριθεί σε δοσμένες ερωτήσεις φύλλου εργασίας (Gordon T. & Burch N, 2002). Η ενεργητική ακρόαση εφαρμόζεται σε συνδυασμό με χάρτη εννοιών, δηλαδή με διάγραμμα στο οποίο προβάλλονται οι συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών (Canas, A. J., Novak, J. D. & Gonzalez, F. M. (2004b). Ακόμη, στο σενάριο αυτό εφαρμόζεται η τεχνική παιχνίδι ρόλων, η οποία αποτελεί μία ανάπτυξη δράσης που στηρίζεται στη φαντασία και μέσα από αυτή οι μαθητές αναπτύσσουν ιδέες, δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη, αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες, αισθήματα συνεργασίας και ευαισθητοποιούνται στο λόγο, στην τέχνη και στους συμβολισμούς της. (Kougl K, 1977, 262-266). Τέλος, είναι απαραίτητη η χρήση εικόνων οι οποίες ως διδακτικά εργαλεία ευαισθητοποιούν τους μαθητές στην πρόσληψη των μηνυμάτων που δέχονται (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ου. & Θεοδωροπούλου Μ, 2005) και προσφέρουν ερεθίσματα για την «οικοδόμηση» της γνώσης (Φλουρής Γ, 2002).

Στόχοι

Οι στόχοι του σεναρίου είναι γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και παιδαγωγικοί. Οι γνωστικοί στόχοι πραγματοποιούνται, καθώς οι μαθητές βιωματικά, μέσω της ενεργητικής ακρόασης, μαθαίνουν να διακρίνουν μουσικούς ήχους, να αποδίδουν ήχους αυτοσχεδιάζοντας και να αντιλαμβάνονται περιγραφές και νοήματα της μουσικής και γενικότερα της τέχνης, εντάσσοντάς τα στα ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντά της. Με τους ψυχοκινητικούς στόχους επιδιώκεται η ανάπτυξη της αισθητικής κρίσης των μαθητών και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους για την τέχνη, ενώ με τους παιδαγωγικούς επιδιώκεται η ανάπτυξη δημιουργικότητας, συνεργασίας και ομαδικότητας.

Μεθοδολογία

Στο σενάριο αυτό ακολουθείται η επαγωγική μέθοδος στη βάση των αρχών της κατευθυνόμενης και αποτελεσματικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις αρχές της ανακαλυπτικής, ενεργητικής, συμμετοχικής, συνεργατικής μάθησης και μάθησης σε ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καθοδηγούνται με προώθηση της αυτενέργειάς τους. Αρχικά χρησιμοποιούνται δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές εκφράζονται διαισθητικά, ενώ στη συνέχεια δίνονται βιωματικές δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων δραστηριότητες μουσικής ακρόασης (Gordon T. & Burch N, 2002), εκτέλεσης και δημιουργίας, μέσω των οποίων επιχειρείται η κατανόηση βασικών σημείων του μαθήματος και η εκπλήρωση των αρχικών στόχων.

Πρώτη διδακτική ώρα

Στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας γίνεται γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους και με τον καθηγητή τους. Ο καθηγητής χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για τον σχηματισμό ομάδων μεταξύ των παιδιών, όπως ένα παιχνίδι γνωριμίας ή αντιστοιχία παιδιών με αριθμούς μέχρι το τέσσερα (1, 2, 3, 4) ή δημιουργία ομάδων από μαθητές στους οποίους αντιστοιχούν μονοί και ζυγοί αριθμοί.

Δραστηριότητα 1η. Στόχος: καθορισμός θέματος και σχηματισμός ομάδων (Kohn A, 1991).

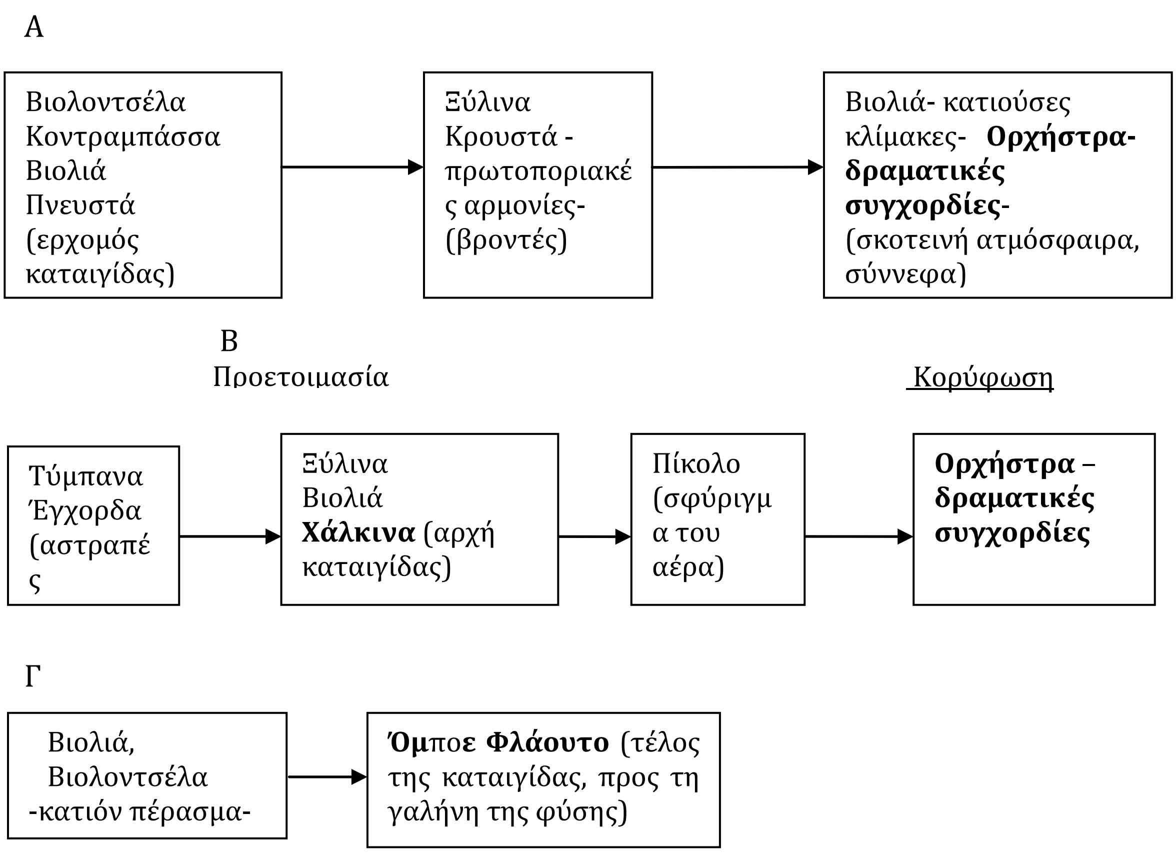
Οι μαθητικές ομάδες μετά από «καταιγισμό ιδεών» (βροχή, μουσική, εικαστικά, κ.λ.π.) επιλέγουν τις υποενότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Ένας μαθητής, επίσης, από κάθε

ομάδα αναλαμβάνει να τηρεί το ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονται οι εργασίες της ομάδας ανά εβδομάδα, κάτι που προσδίδει στους μαθητές υπευθυνότητα και συνέπεια.
Δραστηριότητα 2η Στόχος: αυτενέργεια, έκφραση (Νημά Ε, Καψάλης Α, 2002, 137)
Οι μαθητές ακούν το έργο του Φρ. Σοπέν, *Πρελούντιο για πιάνο αρ. 15 «Raindrop»* και στη συνέχεια αποτυπώνουν οπτικά τη μουσική (μελωδικές γραμμές, συνοδεία) ή τις εικόνες που τους δημιουργούνται. Στη συνέχεια, βοηθούμενοι από ερωτήσεις του καθηγητή, προσπαθούν να μαντέψουν σε τι ίσως αναφέρεται το ακουστικό παράδειγμα.

Δεύτερη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 3η Στόχος: Μουσική δημιουργία, αυτενέργεια, βιωματική μάθηση (Νημά Ε, Καψάλης Α, 2002, 137, Woolfolk A.E., 2000)
Οι μαθητές μιμούνται ήχους της βροχής και του αέρα αυτοσχεδιάζοντας με τρίψιμο χεριών, με στράκες, με χτυπήματα στους μηρούς, με πηδήματα και ταυτόχρονα με κίνηση φύλλων Α4, καθώς και με παίξιμο μουσικών οργάνων, όπως μαράκες, σωλήνες της βροχής και φλάουτο με ράμφος (μίμηση το φύσημα του αέρα). Ο καθηγητής συντονίζει και διευθύνει, πετυχαίνοντας διαφορετικά ηχοχρώματα και αυξομειώσεις της έντασης.
Δραστηριότητα 4η: Ενεργητική μουσική ακρόαση (Gordon T. & Burch N, 2002), Παρακολούθηση χάρτη ακρόασης (Canas, A. J., Novak, J. D. & Gonzalez, F. M., 2004b) και αντίληψη, κατανόηση ενός έργου τέχνης και των συμβολισμών του (Kougl K, 1977, 262-266).
Οι μαθητές ακούν το 4ο μέρος της «Ποιμενικής Συμφωνίας», αρ. 6 του Λ.β.Μπετόβεν με τίτλο «Καταιγίδα» (Sturm). Παράλληλα παρακολουθούν χάρτη ακρόασης. (Εικ. 1)

Εικ. 1



Τρίτη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 5η: Ενεργητική μουσική ακρόαση με φύλλο εργασίας (Gordon T. & Burch N, 2002)

Οι μαθητές ακούν για δεύτερη φορά το μουσικό έργο και συμπληρώνουν φύλλο εργασίας στο οποίο δίνονται ερωτήσεις για το ποια όργανα συμμετέχουν, ποια έχουν πρωτεύοντα ρόλο και για το πώς η κάθε ομάδα οργάνων αποδίδει στιγμές μιας καταιγίδας. Ακόμη, δίνονται ερωτήσεις για το πώς αποδίδονται οι αστραπές, οι βροντές, ο ανεμοστρόβιλος. Επίσης, δίνονται ερωτήσεις αισθητικού τύπου, όπως ποια σημεία του έργου τους άρεσαν και γιατί, καθώς και τι συναισθήματα τους δημιουργούνται και γιατί. Στη συνέχεια, οι μαθητές ή ακούν για τρίτη φορά το απόσπασμα ή επαναλαμβάνουν την προηγούμενη δραστηριότητα της μίμησης της βροχής. Σε σχέση με τη δραστηριότητα αυτή μπορεί να προταθεί στους μαθητές ως κατ' οίκον εργασία να δουν τη «Φαντασία» του Ντίσνεϋ, στην οποία υπάρχει αυτό το ηχητικό απόσπασμα και ακόμη να αναζητήσουν στο διαδίκτυο ή σε βιβλία εικαστικά έργα της περιόδου αυτής.

Τέταρτη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 6η: Ενεργητική μουσική ακρόαση με φύλλο εργασίας (Gordon T. & Burch N, 2002)

Οι μαθητές ακούν δύο φορές τα μουσικά έργα των Φρ. Σοπέν, *Πρελούντιο για πιάνο αρ. 15 «Raindrop»* και Κλ. Ντεμπισί, *«Κήποι κάτω από τη βροχή» (Jardin sur la pluie*) από τη συλλογή «Estamps». Μετά τη δεύτερη ακρόαση συμπληρώνουν φύλλο εργασίας με ερωτήσεις σύγκρισης των δύο αυτών έργων μεταξύ τους.

Πέμπτη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 7η: Γνωριμία με τους συνθέτες και το έργο τους. Στόχος δραστηριότητας: καλλιέργεια δεξιοτήτων περιγραφής και ανάλυσης ενός μουσικού έργου.

Οι μαθητές χωρίζονται σε έξι ομάδες (Woolfolk A. E., 2000) και ο καθηγητής δίνει στις ομάδες εικονικό (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ου. & Θεοδωροπούλου Μ, 2005) και πληροφοριακό υλικό για τη βιογραφία και το ύφος της μουσικής της εποχής των συνθετών Μπετόβεν, Σοπέν και Ντεμπισσύ. Στην πρώτη και στη δεύτερη ομάδα δίνει υλικό για τον Μπετόβεν (βλ. παράρτημα, κάρτες 1 και 2), στη τρίτη και τέταρτη ομάδα δίνει υλικό για τον Σοπέν και στην πέμπτη και έκτη ομάδα υλικό για τον Ντεμπισσύ. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα αφού διαβάσει από κοινού τις πληροφορίες (τεχνική της συνανάγνωσης) τις παρουσιάζει στην ολομέλεια μέσω του εκπροσώπου της. Η παρουσίαση από τον εκπρόσωπο-μαθητή γίνεται με την τεχνική «παιχνίδι ρόλων» (Kougl K, 1977, 262-266). Συγκεκριμένα, ο μαθητής-εκπρόσωπος της πρώτης ομάδας, έχοντας τον ρόλο του συνθέτη, μιλάει στην ολομέλεια για τη ζωή, το έργο του και το ύφος της μουσικής της εποχής του. Κατόπιν, ένας μαθητής από τη δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτικού της μουσικής και αναφέρει στην ολομέλεια πληροφορίες για το έργο που οι μαθητές έχουν ακούσει σε προηγούμενη δραστηριότητα, όπως για αυτό της δραστηριότητας 4.

Έκτη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 8η: Οι συνθέτες στο πλαίσιο της εποχής τους. Στόχος δραστηριότητας: σύνδεση της μουσικής με το πολιτισμικό περιβάλλον της, ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, διάχυση της γνώσης στην ολομέλεια, καλλιέργεια συνυπευθυνότητας. (διαθεματική προσέγγιση, Ματσαγγούρας Η, 2002)

Ο καθηγητής χρησιμοποιώντας την τεχνική της συν-ανάγνωσης δίνει εικονικό και πληροφοριακό υλικό για το κοινωνικό πλαίσιο, τον γεωγραφικό χώρο και τους παράγοντες που συνέβαλαν στη δημιουργία των μουσικών έργων που οι μαθητές γνώρισαν στις προηγούμενες δραστηριότητες και τα οποία ανήκουν στις εποχές, Κλασικισμό, Ρομαντισμό και Ιμπρεσιονισμό αντίστοιχα. Οι μαθητές ήδη χωρισμένοι σε έξι ομάδες πρόκειται να διαβάσουν ανά δύο ομάδες αντίστοιχα το δοσμένο υλικό για τις τρεις εποχές, Κλασικισμό,

Ρομαντισμό και Ιμπρεσιονισμό. (βλ. παράρτημα ενδεικτικά τις κάρτες 3, 4 και 5 που αφορούν τον Κλασικισμό). Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα ασχολείται με τα κοινωνικά γνωρίσματα της εποχής του Κλασικισμού και της τέχνης στην εποχή αυτή (βλ. κάρτα 3), ενώ η δεύτερη ομάδα ασχολείται ειδικά με την κοινωνική θέση της μουσικής στην ίδια εποχή (βλ. κάρτες 4 και 5). Οι ομάδες, αφού μελετήσουν, με τη βοήθεια του καθηγητή, το δοσμένο υλικό, παρουσιάζουν με την τεχνική παιχνίδι ρόλων τις πληροφορίες τους στην ολομέλεια, μέσω των εκπροσώπων τους, διαφορετικών αυτή τη φορά.

Έβδομη και Όγδοη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 9η: Μουσική εκτέλεση. Στόχος δραστηριότητας: ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, βιωματική μάθηση (Woolfolk A. E., 2000 και Kohn A., 1991).
Οι μαθητές μαθαίνουν και αποδίδουν τραγούδια με θέμα τη βροχή: το τραγούδι «I'm singing in the rain» και «Η βροχή» του Μ. Χατζιδάκι. Ανάλογα με της δυνατότητές τους τραγουδούν και παίζουν όργανα ή μόνο συνοδεύουν ρυθμικά σε κρουστά όργανα. (διαφοροποιημένη διδασκαλία) Ως κατ' οίκον εργασία δίνεται στους μαθητές η αναζήτηση στο διαδίκτυο μουσικής με θέμα τη βροχή.

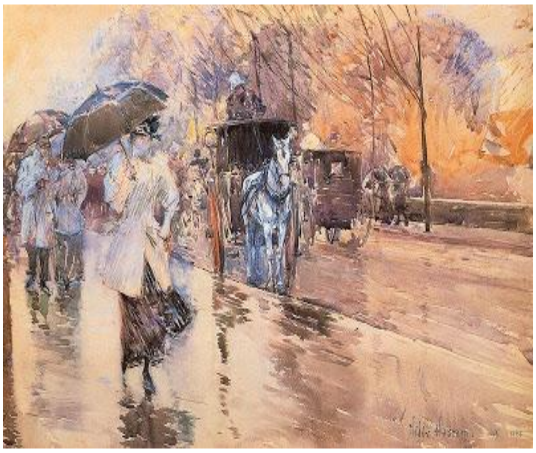
Ένατη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 10η: Κατασκευή σωλήνα της βροχής
Οι μαθητικές ομάδες, με τις υποδείξεις του καθηγητή, φέρνουν υλικά και κατασκευάζουν «σωλήνες της βροχής». Επίσης, παρουσιάζουν πληροφοριακό υλικό για το όργανο αυτό (προέλευση, πολιτισμικές αντιλήψεις κ.λ.π.)
Δραστηριότητα 11η: Μουσική εκτέλεση. Στόχος δραστηριότητας: ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, βιωματική μάθηση (Woolfolk A. E., 2000 και Kohn A., 1991).
Οι μαθητές εκτελούν επαναληπτικά τα τραγούδια που έμαθαν, χρησιμοποιώντας και τα όργανα που κατασκεύασαν.

Δέκατη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 12η: Στόχος δραστηριότητας: ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής δημιουργίας, μουσικής αναπαράστασης, φαντασίας (Νημά Ε και Καψάλης Α, 2002, 137)
Ο καθηγητής δίνει στις μαθητικές ομάδες δύο εικαστικά έργα[16] ως έναυσμα (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ου. & Θεοδωροπούλου Μ, 2005) και ζητά από τους μαθητές να επενδύσουν τα έργα αυτά με μουσική και στη συνέχεια να γράψουν μία οπτική παρτιτούρα.
Οι μαθητές χρησιμοποιούν απλά κρουστά όργανα, φύλλα Α4, φλάουτα με ράμφος, καθώς και τη φωνή τους για να αποδώσουν τους ήχους των εικαστικών έργων (βροχή, περπάτημα ανθρώπων, αέρα, ήχους του κάρου κ.λ.π.)

[16] Η γράφουσα ευχαριστεί τη Σχολική Σύμβουλο των εικαστικών Κ. Μακεδονίας Ελένη Κάρτσακα για τις υποδείξεις εικαστικών έργων με θέμα τη βροχή από τα οποία επιλέγχθηκαν τα παρόντα.

Childe Hassam *Rainy Day on Fifth Avenue*. 1893. John and Mable Ringling Museum of Art	Childe Hassam, *Rain Storm, Union Square*. 1890. Museum of the City New York

Ενδέκατη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 13η: Στόχος δραστηριότητας: έκφραση και διατύπωση συναισθήματος (Καμαρινού Δ, 2000)
Οι μαθητές καλούνται να γράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η βροχή, τι διάθεση τους προκαλεί ή/και να διατυπώσουν, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, ποιητικούς στίχους με θέμα τη βροχή.
Δραστηριότητα 14η: Συμπεράσματα
Οι ομάδες διατυπώνουν, ξεχωριστά η κάθε μία, τα συμπεράσματά τους που προκύπτουν από τις δραστηριότητες και τις εργασίες τους. Διατυπώνουν απόψεις και κρίσεις και στη συνέχεια τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, η ολομέλεια ταξινομεί, ιεραρχεί και συνθέτει τα συμπεράσματα. (Kohn A, 1991)

Δωδέκατη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 15η: Αξιολόγηση του μαθήματος
Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ποιες είναι οι εντυπώσεις τους από τη σειρά αυτών των μαθημάτων, τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε, τι τους προβλημάτισε, πώς κρίνουν τις πρωτοβουλίες τους, τι πρέπει να βελτιώσουν, πώς αξιολογούν τη συνεργασία της ομάδας τους, πώς αξιολογούν αυτά που έμαθαν. Σχεδιάζουν τον κύκλο της αξιολόγησης και τον χωρίζουν σε μόρια, τόσα όσα είναι τα κριτήρια αξιολόγησης. Στη συνέχεια, αναρτούν τον κύκλο στον πίνακα της τάξης. Ο κάθε μαθητής βάζει για κάθε κριτήριο αξιολόγησης μία κουκίδα στο αντίστοιχο μόριο του κύκλου. Όσο πιο κοντά είναι οι κουκίδες στο κέντρο του κύκλου τόσο ψηλότερος είναι ο βαθμός αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή τη βιωματική δράση διάρκειας δώδεκα ωρών οι μαθητές θα έχουν την εμπειρία της μουσικής ακρόασης, της μουσικής εκτέλεσης, της μουσικής δημιουργίας, της μουσικής απεικόνισης εικαστικών έργων και της εικαστικής αναπαράστασης μουσικών έργων. Οι δραστηριότητες αυτές ωθούν και προτρέπουν τους μαθητές στην κατανόηση βιωματικά της δραματολογικής λειτουργίας της μουσικής και στη διατύπωση, μέσα από την παρατήρηση και τη σύγκριση έργων τέχνης, προσωπικών απόψεων και κρίσεων, προϋπόθεση για την αντίληψη, την κατανόηση έργων τέχνης και την ανάπτυξη της αισθητικής κρίσης τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το σενάριο αυτό

ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τον χρόνο που απαιτείται για κάθε ομάδα. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κάνει το μάθημα ενδιαφέρον, νοηματοδοτεί τη γνώση, ενώ η αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης, όπως την κλείδα παρατήρησης, παρακολουθεί την πορεία μάθησης των μαθητών και έχει την ευελιξία να τροποποιήσει τη διδακτική του προσέγγιση.

Αναφορές

Canas, A. J., Novak, J. D. & Gonzalez, F. M. (2004b). *Concept maps: theory methodology, technology. Proceedings of the first international conference on concept mapping* (Vol. I, pp. 409-416). Pamplona, Spain: universidad publica de Navarra, from http://cmap.ihmc.us/Publications/Research-Papers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm

Gordon, T. & Burch, N. (2002). *What ever teacher should know*. Gordon training international at www.gordontraining.com

Kamien, Roger., Mehta, Zubin. (2008). *Music: an appreciation*. Jerusalem: Hebrew university of Jerusalem

Kohn, A. (1991). *Caring kids: the role of the schools*. Phi Delta Kappan, 72/7, 496-506

Kougl, K. (1977). *Communicating in the classroom*, Illinois: Waveland Press

Sadie, Stanley and Latham, Alison (ed). (1985). *The Cambridge music quide*. Cambridge: Cambridge university press

Woolfolk, A.E. (2000). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο (χ.ο.)

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ου.& Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). *Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη*. Στο: Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ). *Εικόνα και παιδί* (37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Από τη βιωματική μάθηση στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Michels, Ulrich. (1995). *Άτλας της Μουσικής*. Τόμος 2ος. Μτφ. Ινστιτούτο Έρευνας και Ακουστικής (Ι.Ε.Μ.Α.). Αθήνα: Φίλιππος Νάκας

Νημά, Ελένη, Καψάλης, Αχιλλέας. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Φλουρής, Γ. (2002). *Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα*. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο-Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20/12/1998. Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. 13-45.

Παράρτημα

Κάρτα 1η, Ο Μπετόβεν και το έργο του

Ο Μπετόβεν ήταν ο πρώτος από τους κλασικούς συνθέτες που κατόρθωσε να γράψει τα έργα του ως ανεξάρτητος μουσικός στη Βιέννη. Η επιτυχία του οφείλεται στην αποδοχή του από την ευρεία μεσαία τάξη της εποχής του, από την οποία είχε και οικονομική υποστήριξη για τη διάδοση των έργων του (εκδόσεις κ.λ.π.). Παρόλο που στο έργο του διατηρείται η ενότητα και η σαφήνεια στη μορφή και στα μέρη, χαρακτηριστικές είναι οι διακυμάνσεις και οι αλλαγές της διάθεσης, καθώς μετά από ένα δραματικό τμήμα μπορεί να ακολουθεί ένα απαλό χορευτικό μέρος. Οι εναλλαγές της διάθεσης εκφράζονται στη μουσική με την ποικιλία στο ρυθμό και με τις αλλαγές στη δυναμική-ένταση του ήχου, άλλοτε με την απότομη μετάβαση από το «δυνατά» (forte) στο «σιγά» (piano) και άλλοτε με τις διαβαθμίσεις της έντασης, «κρεσέντο» (crescendo) και «ντιμινουέντο» (diminuento). Οι εναλλαγές έντασης ήταν δυνατόν πλέον να αποδοθούν στη μουσική της κλασικής περιόδου, εφόσον τα όργανα είχαν βελτιωθεί, η ορχήστρα είχε μεγαλώσει και κατά συνέπεια είχε τη

δυνατότητα να παράγει νέους ήχους. (Kamien, Roger., Mehta, Zubin., 2008, Michels, Ulrich., 1995, Sadie, Stanley and Latham, Alison, 1985)

Κάρτα 2η, Το κλασικό ύφος στη μουσική (1750-1820)
Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο εμφανίστηκε ο φυσικός, ο αδέσμευτος καλλιτέχνης, η μεγαλοφυία. Η μουσική απευθυνόταν στον άνθρωπο και εξέφραζε τις συναισθηματικές αλλαγές του ανθρώπου με ανάλαφρους και φυσικούς ήχους, πάντα στο πλαίσιο της λογικής και της καθαρής μουσικής δομής. Τα στοιχεία της λογικής εκφράζονται με την καθαρότητα της δομής και τις τονικές και εύκολες στην απομνημόνευση μελωδίες. Τα βασικά θέματα-μελωδίες των κλασικών μουσικών έργων είναι συνήθως συμμετρικά, αποτελούνται από δύο μελωδικές φράσεις ιδίου μήκους, από τις οποίες η δεύτερη αρχίζει όπως η πρώτη, στο τέλος όμως αλλάζει για να σχηματιστεί η κατάληξή. Τέτοιες μελωδικές φράσεις είναι πολύ εύκολο να τραγουδηθούν, όπως ένα παιδικό τραγούδι. Εκτός από την καθαρή δομή στο συνολικό έργο και τη σαφήνεια των μουσικών φράσεων, άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό των κλασικών μουσικών έργων είναι η «θεματική επεξεργασία», τεχνική με την οποία ο συνθέτης αναπτύσσει και παραλλάσσει διάφορα στοιχεία ή τμήματα της μελωδίας του έργου. (Kamien, Roger., Mehta, Zubin., 2008, Michels, Ulrich., 1995, Sadie, Stanley and Latham, Alison, 1985)

Κάρτα 3η, Ο 18ος αιώνας: κοινωνία και τέχνη
Ο 18ος αιώνας ήταν ο αιώνας του Διαφωτισμού, ο οποίος συνέβαλε και προετοίμασε την ανατροπή παλαιών αντιλήψεων και την ανατολή των νέων αντιλήψεων περί ελευθερίας και αξιών. Θα πρέπει να θυμηθεί κανείς την έκδοση της «Εγκυκλοπαίδειας» (1757-72) από τους Ντιντερό και Ντ' Αλαμπέρ, την ανατροπή της παλαιάς κοινωνικής τάξης με τη Γαλλική επανάσταση (1789), την κατάργηση της δουλείας, τα αιτήματα της ανεξιθρησκείας και το σύνθημα του Ρουσσώ «επιστροφή στη φύση» (1750), με το οποίο έδινε το μήνυμα της ευτυχισμένης αρχικής κατάστασης της ανθρωπότητας, στην οποία ο άνθρωπος έπρεπε να είναι ελεύθερος. Άρχισε, έτσι, να διαδίδεται η πίστη στην ελευθερία, στην αισιοδοξία και στην πρόοδο. Η πολιτική και οικονομική δύναμη μετατοπίστηκε από την αριστοκρατία και την εκκλησία στη μεσαία τάξη. Ο αυλικός πολιτισμός άρχισε να αποδυναμώνεται, ενώ το προβάδισμα άρχισε να έχει ο αστικός πολιτισμός.
Τα τυπικά χαρακτηριστικά της τέχνης της εποχής, που ήταν επιρροές από τα αρχαία ελληνικά και ρωμαϊκά πρότυπα, η καθαρότητα και σαφήνεια στη δομή και η ισορροπία ανάμεσα στη δομή-λογική και στο συναίσθημα, δηλώνονται με τον όρο «κλασικός». Ο όρος αυτός έχει και άλλες σημασίες. Αφενός αναφέρεται στην ελληνική αρχαιότητα, αφετέρου χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι κάποιο δημιούργημα ή κατασκεύασμα έχει «κλασικό» γνώρισμα ή «κλασική» κίνηση. Ακόμη, ο όρος αναφερόμενος στη μουσική, συγκεκριμένα στην «κλασική μουσική», δηλώνει μία μουσική που δεν είναι τζαζ, ροκ ή παραδοσιακή. (Kamien, Roger., Mehta, Zubin., 2008, Michels, Ulrich., 1995, Sadie, Stanley and Latham, Alison, 1985)

Κάρτα 4η, Ο 18ος αιώνας: Κοινωνία και μουσική
Η αποδυνάμωση του αυλικού πολιτισμού οδήγησε στην ανάπτυξη του αστικού πολιτισμού και της αστικής ζωής, η οποία εκφράστηκε με τη δημιουργία σαλονιών, χώρων συγκέντρωσης για συζήτηση ή διασκέδαση στο σπίτι, αιθουσών συναυλιών, όπερας, κ.λ.π. Σε αντίθεση με αρκετές κοινωνικές ομάδες, όπως έμποροι, γιατροί, υψηλόβαθμοι υπάλληλοι, οι οποίοι ενδιαφέρονταν για την οικονομική βελτίωσή τους, η μεσαία τάξη αναζητούσε περισσότερο ποιοτικές διεξόδους, όπως θέατρο, λογοτεχνία, μουσική και για αυτό έπαιξε ένα πολύ σημαντικό ρόλο και στη διάδοση της μουσικής. Ενώ οι αίθουσες των παλατιών ήταν κλειστές για το ευρύ κοινό, εκπρόσωποι της αστικής τάξης οργάνωναν δημόσιες συναυλίες. Επιπλέον, οι έμποροι και οι δικηγόροι επιθυμούσαν να ακούν μουσική και στο σπίτι τους, όχι μόνο στις αίθουσες. Για αυτό προσκαλούσαν γόνους της μεσαίας τάξης με καλή γνώση μουσικής για να υποστηρίξουν τις εκδηλώσεις τους ή για να διδάξουν μουσική στις οικογένειές τους. Έτσι άρχισε να δημιουργείται το αίτημα για ιδιωτικά μαθήματα

μουσικής και για εκδόσεις μουσικών έργων. (Kamien, Roger., Mehta, Zubin., 2008, Michels, Ulrich.,1995, Sadie, Stanley and Latham, Alison, 1985)

Κάρτα 5η, Ο 18ος αιώνας: Η κοινωνία και οι συνθέτες

Οι εκπρόσωποι της κλασικής περιόδου συνθέτες Χάυντν, Μότσαρτ και Μπετόβεν, που έζησαν στη Βιέννη, υποστηρίχθηκαν από τη μεσαία τάξη, για αυτό και έγραψαν μεταξύ άλλων και έργα εύκολα και προσιτά στους ερασιτέχνες της μουσικής, όπως, χορευτική μουσική που παίζονταν σε δημόσιες εκδηλώσεις στη Βιέννη. Για τον ίδιο λόγο οι συνθέτες αυτοί ασχολήθηκαν και με την κωμική όπερα, ενώ, επίσης, χρησιμοποίησαν περιεχόμενα μύθων και παραδοσιακές μελωδίες στις συμφωνίες τους, θέματα επίσης, πολύ αγαπητά στη μεσαία τάξη. Η Βιέννη ήταν το μουσικό κέντρο όλης της Ευρώπης και πόλος έλξης για πολλούς συνθέτες. Η μουσική αποτελούσε σημαντική δραστηριότητα και της αστικής και της αυλικής ζωής. Μία καλή ιδιωτική ορχήστρα ήταν σύμβολο γοήτρου, για αυτό πολλοί αριστοκράτες κατείχαν ιδιωτικές ορχήστρες. Οι τρεις κλασικοί συνθέτες έγραψαν, κυρίως, συμφωνίες, κοντσέρτα για σόλο όργανα και ορχήστρα και έργα για μουσική δωματίου. Στα έργα της μουσικής δωματίου σημαντική θέση κατέχει το κλασικό κουαρτέτο, το οποίο αποτελείται από τέσσερα όργανα, δύο βιολιά, βιόλα και βιολοντσέλο. (Kamien, Roger., Mehta, Zubin., 2008, Michels, Ulrich., 1995, Sadie, Stanley and Latham, Alison, 1985)

Η μουσική στο πλαίσιο του παγκόσμιου πολιτισμού- μουσική γεωγραφία

Τσακάκη Άννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ16 (Θεωρητικά Ευρ. Μουσικής)
Μουσικό Σχολείο Λάρισας
a.tsakaki@gmail.com

Κτιστάκη Αστ. Ευφροσύνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ16.01 (Πιάνο, Υπ. Συνόλου Μουσικής Κινηματογράφου)
Μουσικό Σχολείο Λάρισας
frosoktistaki@gmail.com

Μακρυγιάννης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΤΕ16 (Ευρωπαικά Κρουστά, Υπ. Συνόλου Κρουστών)
Μουσικό Σχολείο Λάρισας
disddrum@yahoo.gr

Παναγιώτου Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ19 (Πληροφορικής)
Μουσικό Σχολείο Λάρισας
npanagiotou@gmail.com

Τέλιος Λεωνίδας
Εκπαιδευτικός ΠΕ01 (Θεολόγος)
Μουσικό Σχολείο Λάρισας
lesoko@sch.gr

Τσουκνικά Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)
Μουσικό Σχολείο Λάρισας
liana.tsouk@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη «μελέτη περίπτωσης» (σχεδίαση και πλάνο εργασίας) δύο πολιτιστικών καινοτόμων προγραμμάτων τα οποία υλοποιήθηκαν το σχ. Έτος 2014-15 στο Μουσικό Σχολείο Λάρισας. Τα προγράμματα εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και συμμετείχαν σε αυτά 50 μαθητές των τριών τάξεων του Λυκείου και έξι εκπαιδευτικοί. Η διδασκαλία ήταν κυρίως βιωματική και ομαδοσυνεργατική δίνοντας έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση (χορός, κίνηση, τραγούδι, πρόζα). Στο θεωρητικό μέρος ακολουθήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και της συλλογής πληροφοριών από το διαδίκτυο, κυρίως από εθνομουσικολογικές πηγές.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικός σχεδιασμός, Καλλιτεχνική έκφραση, Μουσικολογική Ανάλυση

Εισαγωγή

1. Η μουσική είναι ένα πανανθρώπινο φαινόμενο, το οποίο δε γνωρίζει σύνορα. Ακούγοντας και ερμηνεύοντας τραγούδια από διαφορετικούς λαούς του κόσμου αντιλαμβανόμαστε ότι ανήκουμε σε μία παγκόσμια κοινότητα.
2. Η μουσική όλου του κόσμου λειτουργεί ως σύμβολο, εκφράζοντας την ανθρώπινη ψυχή και ενισχύοντας την ενότητα των λαών. Παράλληλα προβάλλει και το δικαίωμα της διαφορετικότητας των πολιτισμών.
3. Η γνώση και κατανόηση μιας ξένης μουσικής παράδοσης, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας της μάθησης, που αφορά στο σεβασμό και την εκτίμηση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία μας γενικότερα.
4. Η Μουσική δημιουργεί ευγενή συναισθήματα με άμεσο και ταχύτατο τρόπο, και αποτελεί μία γλώσσα επικοινωνίας των ανθρώπων και εργαλείο δημιουργικής έκφρασης. [1].
5. Έχοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω προσεγγίσαμε το θέμα από πολλές διαστάσεις και εξετάσαμε τις κοινωνικές, πολιτιστικές, ανθρωπολογικές, ακόμη και οικονομικές παραμέτρους.

Μέθοδος

6. Οι τίτλοι των δύο Προγραμμάτων ήταν οι εξής: «Ο γύρος του κόσμου σε 80 τραγούδια» και «Ιστορίες περί μουσικής…».
7. Στη διάρκεια υλοποίησης των Προγραμμάτων ακολουθήθηκε η μέθοδος project, μέθοδος η οποία είναι γνωστή από τις εφαρμογές των Προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στο Σχολείο μας. Το ζητούμενο ήταν η βιωματική προσέγγιση εκ μέρους των μαθητών, ώστε να υπάρξει ενεργός συμμετοχή, η οποία έφερε την ενεργητική μάθηση, αφού η συμμετοχή όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών υπήρξε αποφασιστική στον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και την εξέλιξη των Προγραμμάτων. Η διαδικασία ήταν ανοικτή, χωρίς αυστηρά, προκαθορισμένα όρια, γι' αυτό και τα Προγράμματα εξελίχθηκαν βάσει των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των μαθητών, που συμμετείχαν σε αυτά. Έτσι αξιοποιήθηκαν η μελέτη στο πεδίο, η αναζήτηση και η συζήτηση σε ομάδες μαθητών, η μελέτη περίπτωσης, η έρευνα σε βιβλιοθήκες και διαδίκτυο, τα παιγνίδια ρόλων και η δραματοποίηση, ενώ –φυσικά– κυρίαρχο ρόλο έπαιξε η προσωπική, καλλιτεχνική έκφραση του κάθε μαθητή.
8. Τα δύο Προγράμματα βασίστηκαν σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, αφού οι μαθητές έχοντας ελευθερία επιλογών έδρασαν με υπευθυνότητα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Τοποθέτησαν τους εαυτούς τους σε πολιτιστικά πλαίσια πέρα από τον χώρο και τον χρόνο, ερεύνησαν και αξιολόγησαν κριτικά τις πληροφορίες. Διαλέχθηκαν με άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα, αποκτώντας κοινωνικές γνώσεις και στάσεις, αξιοποιώντας παράλληλα τις δεξιότητες και τα ταλέντα, που έχουν ως προσωπικότητες. Αυτό ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και την αυτοεκτίμησή τους.
9. Οι εκπαιδευτικοί έπαιξαν το ρόλο του εμψυχωτή – υποστηρικτή - συντονιστή, χωρίς να βρίσκονται στο επίκεντρο των διαδικασιών, ενώ από τα Προγράμματα προήλθε πρωτότυπο υλικό, το οποίο παρήγαγαν σε μεγάλο ποσοστό οι ίδιοι οι μαθητές.

Σχέδιο Διδασκαλίας

10. Το σχέδιο διδασκαλίας περιελάμβανε:
11. α. Επιλογή των θεμάτων μετά από συζήτηση μαθητών και εκπαιδευτικών,
12. β. Ενημέρωση των συλλόγων εκπαιδευτικών του Σχολείου μας, αλλά και του συλλόγου γονέων των μαθητών,
13. γ. Σκοποθεσία των Προγραμμάτων. Τοποθέτηση στόχων, δημιουργία χρονοδιαγράμματος

14. δ. Εκτέλεση των δραστηριοτήτων, όπως αυτές περιγράφονται παρακάτω. Τα προγράμματα διαμορφώνονταν βάσει προτάσεων των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες παράλληλα αξιολογούνταν από την ομάδα και οδηγούσαν σε ανατροφοδότηση των μελών τους μέσα από καινούριες ιδέες και μουσικούς πειραματισμούς.
15. ε. Σύνθεση των επί μέρους δραστηριοτήτων σε μία ενιαία μορφή μουσικής παράστασης – παρουσίασης.
16. στ. Ταξίδι στις Η.Π.Α. Επίσκεψη σε εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Βοστώνης. Μουσική εκδήλωση των Ομάδων. Παρακολούθηση Συναυλίας, Συμφωνικής Ορχήστρας, Μιούζικαλ, επισκέψεις σε Μουσεία και άλλα Ιδρύματα πολιτιστικού ενδιαφέροντος.
17. ζ. Γνωστοποίηση – Παρουσίαση των Προγραμμάτων σε εκδηλώσεις του Σχολείου μας, όπου παρουσιάστηκαν αντιπροσωπευτικές μουσικές συνθέσεις του κόσμου (Αφρική, Άπω Ανατολή, Ινδία, Αμερική και Ευρώπη).
18. η. Τελική αξιολόγηση των Προγραμμάτων.

Διδακτικοί Στόχοι

19. Έρευνα, καταγραφή και μελέτη μουσικών στοιχείων και πολιτισμικών εκφράσεων λαϊκού περιεχομένου.
20. Ανάλυση των βασικών ζητημάτων καλλιτεχνικής έκφρασης σε σχέση με την αναζήτηση εθνικών ταυτοτήτων, εθνοπολιτισμικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.
21. Εισαγωγή στην εθνομουσικολογία. Συγκριτική μελέτη περιπτώσεων από διαφορετικούς γεωγραφικούς-κοινωνικούς χώρους.
22. Αξιολόγηση και κατανόηση των βασικών τάσεων και αντιλήψεων γύρω από τον λαϊκό πολιτισμό και τις εκφράσεις του.
23. Έρευνα για τη διατήρηση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στις κοινότητες της διασποράς.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Γνωστικοί

24. Ενεργή συμμετοχή και δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους
25. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης / συνείδησης στους μαθητές
26. Προσέγγιση της κουλτούρας, της τέχνης, της γεωμορφολογίας, της κοινωνικής ζωής μέσα από τη μουσική.
27. Απόκτηση ικανότητας σύγκρισης και κατηγοριοποίησης τεχνοτροπιών.
28. Επαφή με τη σημειολογία της εθνικής Παραδοσιακής Μουσικής.
29. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων - κατανόηση εννοιών της μουσικής
30. Παρατήρηση, έλεγχος, ταξινόμηση και οργάνωση πληροφοριών από το διαδύκτιο, από την προφορική παράδοση και από τα βιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Σύνθεση των πληροφοριών, αναζήτηση «αποδείξεων» και εξηγήσεων σε «γιατί» και «πώς» σε πεδία της μουσικής.

Συναισθηματικοί

31. Οι μαθητές υιοθέτησαν την ενεργή συμμετοχή στη διαθεματική εκπαιδευτική διαδικασία
32. Εκτίμησαν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον πειραματισμό επάνω σε νέες μεθόδους διδασκαλίας.
33. Αποδέχθηκαν και έμαθαν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα των τρόπων μουσικής και πολιτιστικής έκφρασης.
34. Ανέπτυξαν δημιουργική και κριτική σκέψη – συνείδηση.

35. Εξέφρασαν τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες τους, κρατώντας θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό και το «ξένο».

36. Διεύρυναν τους μουσικούς ορίζοντές τους.

37. Εξέφρασαν την προθυμία να αφομοιώσουν και να εφαρμόσουν στη ζωή τους, ως πολίτες και καλλιτέχνες, στοιχεία των Προγραμμάτων.

38. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, προώθησαν και υιοθέτησαν καινοτομίες και καλές πρακτικές, οι οποίες αφορούν στη μουσική εκπαίδευση και αντίληψη των μαθητών.

Ψυχοκινητικοί

39. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και την προσωπική τους έκφραση, την αισθητική και τη μουσική τους αντίληψη.

40. Ήλθαν σε επαφή με την Παραδοσιακή Μουσική και κουλτούρα μαθαίνοντας να χειρίζονται άγνωστες σε αυτούς κλίμακες, μουσικές τάσεις και τεχνοτροπίες.

41. Απέκτησαν και ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους.

42. Ανέπτυξαν πρωτοβουλίες μαθαίνοντας να εργάζονται σε «άγνωστα» σε αυτούς μουσικά μονοπάτια.

43. Προβληματίστηκαν επάνω σε διάφορα θέματα που άπτονται της παράδοσης, της μουσικής και της αποδοχής του πολιτιστικού και του πνευματικού δημιουργήματος του άλλου.

44. Απέκτησαν την επιδεξιότητα να αφομοιώνουν ένα άγνωστο σε αυτούς μουσικό είδος, να συνθέτουν δικά τους έργα, να είναι ικανοί να αναγνωρίσουν την ποιότητα και την πρωτοτυπία πίσω από τη μουσική σύνθεση του άλλου.

Μελέτη περίπτωσης

45. Εδώ θα παρουσιάσουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα τραγουδιών, με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές και ανήκουν στο ρεπερτόριο των Προγραμμάτων «Ο γύρος του κόσμου σε 80 τραγούδια» και «Ιστορίες περί μουσικής…». Ο τρόπος με τον οποίον επεξεργάστηκαν οι ομάδες τα δύο αυτά τραγούδια είναι παρόμοιος με τον τρόπο, που εφαρμόστηκε και στην επεξεργασία και όλων των υπολοίπων μουσικών συνθέσεων.

46. Το πρώτο είναι ένα παραδοσιακό, ελληνικό, δημοτικό τραγούδια από την Ήπειρο, στο οποίο διεκτραγωδούνται τα δεινά της ξενιτιάς. Το δεύτερο είναι μία σύνθεση του M. Jackson, η οποία αναφέρεται στα δεινά του φυσικού μας κόσμου (καταστροφή περιβάλλοντος). Δύο διαφορετικά είδη Μουσικής, δύο διαφορετικοί κόσμοι, δύο άσχετα - μεταξύ τους- τραγούδια, τα οποία όμως έχουν μία κοινή γλώσσα: τη γλώσσα της μουσικής, μέσω της οποίας εκφράζονται συναισθήματα, φόβοι, ελπίδες και έντονες καταστάσεις της ψυχής του ανθρώπου.

1.«Αμερική-Αμερική»

47. Το τραγούδι ανήκει στον κύκλο τραγουδιών με θέμα την Ξενιτιά. Αφηγείται τον πόνο της γυναίκας και όσων μένουν πίσω στην πατρική τους γη, αποχωριζόμενοι τον σύζυγο ή τους συγγενείς, για πρόσκαιρη ή μακροχρόνια εγκατάσταση σε άλλους τόπους, «στα ξένα», για λόγους, κυρίως, οικονομικούς.

48. Η διδασκαλία έγινε με βιωματικό τρόπο, μέσα από μια σειρά ενεργειών, στοχεύοντας σε ένα ιδιαίτερα καλλιτεχνικό και υψηλής αισθητικής αποτέλεσμα.

49. Αρχικά έγιναν αναφορές στη Γεωγραφία της ευρύτερης περιοχής του Πωγωνίου, με επίκεντρο το Χλωμό, από όπου προέρχεται και το τραγούδι. Αναφέρθηκαν οι κοινωνικοπολιτικές δομές, οι ιδιαιτερότητες του τόπου και ο τρόπος ζωής των κατοίκων. Μέσα στην καθημερινότητα των απλών ανθρώπων, την κουβέντα στα πεζούλια των σπιτιών και το «νυχτέρι» συζητιούνται τα γεγονότα, ευχάριστα και δυσάρεστα, γεννιούνται οι μύθοι και οι ιστορίες, οι παραδόσεις και τα τραγούδια, έρχονται στη μνήμη αγαπημένα πρόσωπα, που έχουν φύγει από τη ζωή, αλλά και πρόσωπα που έχουν ξενιτευτεί. Άλλωστε ο

μεγαλύτερος πόνος είναι η ξενιτιά. Αυτό εκφράζεται μέσα από τους στίχους: ...μα ο ζωντανός ο χωρισμός παρηγοριά δεν έχει..., ...την ξενιτιά την ορφανιά την πίκρα την αγάπη, τα τέσσερα τα ζύγιασαν, βαρύτερα είν΄τα ξένα....

50. Οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις με ανθρώπους της περιοχής και η καταγραφή τραγουδιών, υπήρξε άμεση και αποτελεσματική, αφού οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη ζωντανή παράδοση της περιοχής και άκουσαν από πρώτο χέρι όσα έζησαν οι ίδιοι στα ξένα, τις εμπειρίες τους, τις δυσκολίες, τις συνθήκες ζωής και φυσικά τα τραγούδια. Επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την εκμάθηση και την άρτια απόδοση του τραγουδιού, αντλήθηκαν από το διαδίκτυο και χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά μέσα, όπως υπολογιστής, βίντεο και ηχοσύστημα.

51. Έχοντας ως βάση τις δυνατότητες της χορωδίας, μοιράστηκαν οι φωνές, του παρτή στις μεσαίες φωνές, του κλώστη στις ψηλές και του ισοκράτη στις χαμηλότερες φωνές αποτελούμενες κυρίως από αγόρια.

52. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις φωνές των παρτή και κλώστη, λόγω των δυσκολιών στη μελωδία, στα ποικίλματα, τους λαρυγγισμούς και τον ρυθμό. Για αυτό κάθε φωνή διδάχθηκε το τραγούδι ξεχωριστά και κατόπιν με τη συνοδεία των ισοκρατών.

53. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος των ισοκρατών φαίνεται απλός, αλλά στην πραγματικότητα είναι σημαντικός στην πολυφωνική ομάδα, διότι: α) είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες κουρδίσματος του σχήματος και β) λόγω του αριθμού των ισοκρατών (πάνω από 10), επιτυγχάνεται αξιόλογος όγκος στο σχήμα, η λεγόμενη «βρονταριά» και δημιουργείται καλύτερη συνεργασία μέσα στο σχήμα (εντάσεις, τονική σταθερότητα στις συνηχήσεις, επιμελή κοψίματα).

54. Το τραγούδι αποδόθηκε στο σχολείο, κατά την τελική εκδήλωση, που ήταν ανοιχτή για το κοινό, καθώς επίσης και στην παρουσίαση του προγράμματος στη σχολική κοινότητα.

55. Αυτό που πρέπει να αναφερθεί όμως, είναι ότι, η καλύτερη και πιο «δυνατή» απόδοση, ήταν στη Βοστώνη μπροστά σε Έλληνες ομογενείς σε μία συγκινησιακά φορτισμένη ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές βίωσαν ακόμη πιο έντονα τα συναισθήματα του τραγουδιού και τη σημασία του κειμένου, αποσπώντας άριστα σχόλια και εντυπώσεις.

56. Παραθέτουμε το κείμενο: *Αμερική, Αμερική,*
57. *Μαγκούφο και ρημαδιακή,*
58. *Με τις κίτρινες τις λίρες,*
59. *Άφησες γυναίκες χήρες.*
60. *Με τα πράσινα δολάρια*
61. *Σκλάβωσες τα παλικάρια.*

Μουσικολογική ανάλυση του κομματιού.

62. Ανήκει στην κατηγορία των πολυφωνικών τραγουδιών σε μορφή «a cappela», δηλαδή αποδίδεται χωρίς τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Η κλίμακα είναι πεντατονική σε ρυθμό 5/8. Είναι τρίφωνο με τις εξής φωνές, τον παρτή, τον γυριστή ή κλώστη και τους ισοκράτες.

63. Ο παρτής, είναι αυτός που ξεκινάει να τραγουδά, «που παίρνει» το τραγούδι από την τονική του βάση, με στάσεις στην τέταρτη ή πέμπτη βαθμίδα, σε έκταση που δεν υπερβαίνει την πεντατονική κλίμακα του κομματιού.

64. Ο κλώστης -στο συγκεκριμένο τραγούδι- είναι αυτός ο οποίος το «γυρίζει», ακολουθώντας τη μελωδία, προσαρμόζοντάς την σ’αυτή του παρτή, «μπαίνοντας» στην πρώτη στάση του, αυτοσχεδιάζοντας και κινούμενος υψηλότερα τονικά μια οκτάβα, με έκταση φωνής μεγαλύτερη από αυτή του παρτή.

65. Οι ισοκράτες έχουν συγκεκριμένο ρόλο, ο οποίος αποτελεί τη βάση και την ουσιαστική ισχύ του πολυφωνικού σχήματος, εκτελώντας σχεδόν αποκλειστικά το ισοκράτημα στην τονική του κομματιού. «Μπαίνουν» μετά τον κλώστη. [2, 3, 4].

2. «Earth Song», M. Jackson.

66. Το 1995 ο M. Jackson, έγραψε και ηχογράφησε το Earth Song, το οποίο κυκλοφόρησε στις 27 Νοεμβρίου του ίδιου χρόνου.

67. Έχοντας μεγάλη προϊστορία στο γράψιμο κομματιών, τα οποία άπτονται κοινωνικών θεμάτων και εξυπηρέτησαν φιλανθρωπικές δράσεις, όπως το We Are The World με τον Lionel Riche, το οποίο έγινε τεράστια επιτυχία, πουλώντας περίπου 20 εκατομμύρια αντίτυπα, τα οποία προσέφεραν βοήθεια πολλών εκατομμυρίων δολαρίων στους φτωχούς της Αφρικής και των Η.Π.Α. και βαθιά επηρεασμένος από την καταστροφή του περιβάλλοντος (την αποψίλωση των δασών, τη λαθροθηρία, τη ρύπανση) και τους πολέμους, έγραψε τους εμπνευσμένους στίχους του τραγουδιού, με το οποίο συγκίνησε ολόκληρο τον κόσμο.

68. Ο ίδιος αναφέρει τα εξής: …ένοιωθα πολύ πόνο και πραγματικά υπέφερα από τη θέση στην οποία ήρθε ο πλανήτης μας. Η φύση νοιώθει τον πόνο και προσπαθεί με μεγάλο κόπο να γιατρέψει τις πληγές της από την κακοδιαχείριση, που υφίσταται από τον άνθρωπο. Όμως, δυστυχώς, τα περιβαλλοντικά προβλήματα ολοένα αυξάνονται με αποτέλεσμα τον κλονισμό της οικολογικής ισορροπίας γενικότερα. Όλα αυτά μου ενέπνευσαν το τραγούδι και πιστεύω ότι δόθηκε η ευκαιρία, μέσω εμού, να ακουστεί δυνατά η φωνή της Γης σε όλο τον κόσμο.

69. Έγραψε, λοιπόν, ένα λυρικό και ταυτόχρονα μελωδικότατο κομμάτι, το οποίο μπορεί εύκολα να τραγουδηθεί από όλο τον κόσμο, ακόμα και από ανθρώπους, οι οποίοι δεν έχουν καμία γνώση αγγλικής γλώσσας.

70. Απέσπασε εξαιρετικά καλές κριτικές, έγινε μεγάλη εμπορική επιτυχία και αναγνωρίστηκε ως τραγούδι, το οποίο συνεισφέρει στην «περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση» με την βράβευσή του από τα Genesis Awards, παγκόσμια βραβεία, τα οποία απονέμονται από τη «The Human Society of the United States» σε προσωπικότητες των τεχνών και των ΜΜΕ, για την προώθηση θεμάτων που αφορούν στα δικαιώματα των ζώων.

Διδασκαλία.

71. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δόθηκαν στους μαθητές για την κατανόηση του τραγουδιού και του μηνύματος που δίνει. Όλοι τους ευαισθητοποιήθηκαν και το αντιμετώπισαν με σοβαρότητα και εντυπωσιακή υπευθυνότητα.

72. Η καθηγήτρια Ευφροσύνη Κτιστάκη επεξεργάστηκε το τραγούδι χορωδιακά για 4 φωνές, σοπράνο, άλτο, τενόρο και μπάσο, καθώς και σόλο μέρη αντίστοιχα αυτών του πρωτότυπου τραγουδιού. Σε πρώτη φάση δόθηκε βαρύτητα στην εκμάθηση και τη σωστή απόδοση του κειμένου στην αγγλική γλώσσα, όπου το τραγούδι απαγγελλόταν ρυθμικά με τρόπο ομιλητικό και όχι μελωδικό. Κατόπιν διδάχθηκε η κάθε φωνή ξεχωριστά, αρχικά μόνο τα κορίτσια (σοπράνο και άλτο), στη συνέχεια τα αγόρια (τενόρος και μπάσος) και ακολούθησαν πρόβες για όλες μαζί τις φωνές.

73. Για τα σολιστικά μέρη, όλοι οι μαθητές πέρασαν από ακρόαση και επιλέχθηκαν ένα αγόρι και τρία κορίτσια.

74. Η ενορχήστρωση του καθηγητή του Σχολείου Μανώλη Καμπούρη έδεσε απόλυτα με τη χορωδία πετυχαίνοντας ένα άρτιο αποτέλεσμα. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: φλάουτο, άλτο σαξόφωνο, βιολί, βιολοντσέλο, πιάνο, ηλεκτρική κιθάρα, ηλεκτρικό μπάσο, σετ ντραμς και κρουστά.

75. Η εκμάθηση έγινε ακολουθώντας παρόμοιο τρόπο με αυτόν της χορωδίας, δηλαδή χωριστά -ανά οικογένειες οργάνων- έγχορδα, πνευστά, «ηλεκτρικά» και τέλος πραγματοποίησαν την εκτέλεση όλα μαζί, εντάσσοντας και τα κρουστά, πετυχαίνοντας έτσι ένα πολύ όμορφο αποτέλεσμα.

76. Το ηχητικό αποτέλεσμα, το οποίο προήλθε από την ένωση χορωδίας και ορχήστρας και η απόδοση των δύο μουσικών συνόλων αποτέλεσε μία ευχάριστη έκπληξη τόσο για τους

εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές, αλλά ακόμη περισσότερο για το ακροατήριο των εκδηλώσεων.

77. Τέλος οι μαθητές υπό την καθοδήγηση των καθηγητών, έφτιαξαν μία εξαιρετική χορογραφία με επιρροές από το μουσικό βίντεο αλλά και στηριγμένη στη δική τους ευαισθησία. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι η χορωδία, πέρα από τη δυσκολία στη απόδοση του κειμένου στην αγγλική γλώσσα, έπρεπε να κινείται και να χορεύει κατά τη διάρκεια του κομματιού, σύμφωνα με τη χορογραφία κάτι που κατάφερε πάρα πολύ καλά.

78. Χρησιμοποιήθηκαν πολυμέσα (βιντεοπροβολέας, εικόνες), που συνέβαλαν πολύ στην κατανόηση του τραγουδιού και του περιβαλλοντικού χαρακτήρα του. Στο τέλος του τραγουδιού, μια μεγάλη σφαίρα, διαμέτρου πάνω από 1 m, εμφανίστηκε να αλλάζει χέρια ανάμεσα στους μαθητές και το κοινό, η οποία συμβόλιζε την υδρόγειο σφαίρα, τη Γη μας, η οποία αναγεννημένη και «λυτρωμένη», συνεχίζει το ταξίδι της στην αιωνιότητα, μέσα από το άγγιγμα των περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων κατοίκων της, όπως συμβαίνει και στο μουσικό βίντεο.

79. Παραθέτουμε μέρος του κειμένου:

80. What about sunrise
81. What about rain
82. What about all the things
83. That you said we were to gain...
84. What about killing fields
85. Is there a time
86. What about all the things
87. That you said was yours and mine...
88. Did you ever stop to notice
89. All the blood we've shed before
90. Did you ever stop to notice
91. *The crying Earth the weeping shores?*

Μουσικολογική ανάλυση.

92. Το τραγούδι είναι μία μπαλάντα και κλιμακωτά εναλλάσσονται στοιχεία διαφορετικών μουσικών ειδών: Blues, Gospel και Όπερα. Σταδιακά φθάνει σε ένα επικό φινάλε στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του, με τη μουσική να κορυφώνεται, την ορχήστρα να μεγαλουργεί και τον Jackson με την Andrae Crouch Choir να τραγουδούν, με βαθύ λυρισμό, μελωδικότητα και συναισθηματισμό, το ρεφραίν του τραγουδιού της Γης.

93. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται για το μουσικό βίντεο, το οποίο γυρίστηκε σε 4 γεωγραφικές περιοχές, στο τροπικό δάσος του Αμαζονίου, την Κροατία, την Τανζανία και την πόλη Warwick στην πολιτεία της Νέας Υόρκης. Το θέμα του είναι η περιβαλλοντική καταστροφή, για την οποία είναι υπεύθυνος ο άνθρωπος, όμως το μήνυμα που περνάει είναι γεμάτο αισιοδοξία, επειδή, στο τέλος, η ζωή συνεχίζεται σε μία αναγεννημένη και περιβαλλοντικά ισορροπημένη Γη. [5, 6, 7].

Συμπεράσματα

94. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές πραγματικότητες άλλων λαών και άλλων εποχών. Γνώρισαν την παραδοσιακή κοινωνία, πήραν «γεύση» από μια αμερικανική μητρόπολη, η οποία λειτούργησε και λειτουργεί ως «χωνευτήρι» πολιτισμών, νοοτροπιών και αντιλήψεων, ήλθαν σε επαφή με μουσικές αντιλήψεις και αναζητήσεις άλλων ανθρώπων σε διάφορα σημεία του πλανήτη μας.

95. Μέσα από προσωπική αναζήτηση και μελέτη, μέσα από συζητήσεις, επισκέψεις και εργασίες οι μαθητές αντάλλαξαν εμπειρίες, εμπλούτισαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, έμαθαν να σέβονται και να εκτιμούν τη θέση, την άποψη και τη διαφορετικότητα ενός άλλου πολιτισμού, αποδεχόμενοι την ιδιαιτερότητα της μουσική παράδοσης.

96. Ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα, όπως αυτά της οικονομικής μετανάστευσης και της οικολογικής καταστροφής, τα οποία έδωσαν αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό.

97. Ενισχύθηκε η αίσθηση της ταυτότητάς τους και ευαισθητοποιήθηκαν για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές. Δηλαδή, συγκεκριμένα ακούσματα μουσικής προκαλούν όμοιες συναισθηματικές αντιδράσεις, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που ομιλεί και τη φυλή που ανήκει ο κάθε άνθρωπος.

98. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την ανταλλαγή των καλών πρακτικών και των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων (ομαδική διδασκαλία, ευέλικτη ατομική διδασκαλία), είχαμε τη δυνατότητα να αποκτήσουμε ή να βελτιώσουμε τις υπάρχουσες δεξιότητες μας, όχι μόνο σε γνωστικό πεδίο αλλά και στα επίπεδα του τρόπου διδασκαλίας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές.

99. Εκπαιδευτικοί διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ένας μεγάλος αριθμός μαθητών συνεργάστηκαν αποτελεσματικά και δημιουργικά για να πετύχουν έναν κοινό στόχο, ο οποίος ήταν να αναδειχθεί η παγκοσμιότητα της μουσικής, η οποία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κατανόησης, συναδέλφωσης και γνωριμίας λαών και ανθρώπων.

Αναφορές

- http://di.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_090.pdf Ημ. προσπέλασης: 15.10.2014
- www.vlahoi.net Ημ. προσπέλασης: 28.04.2015
- http://www.vlahoi.net/tragoudia-xoroi/to-ellinofwno-polyfwniko-tragoydi-tis-eparxias-pwgwniou.html#6 Ημ. προσπέλασης: 28.04.2015
- Κώστας Λώλης, *Το Ηπειρώτικο Πολυφωνικό Τραγούδι* (Βιβλίο και CD), Ιωάννινα 2006
- http://www.michaeljackson.com/us/ Ημ. προσπέλασης: 17.02.2015
- https://en.wikipedia.org/?title=Michael_Jackson Ημ. προσπέλασης: 10.02.2015
- https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&es_th=1&ie=UTF-8#q=michael+jackson+earth+song Ημ. προσπέλασης: 10.02.2015

Παραρτήματα

Παράρτημα Α. Συνεργασία με άλλους φορείς

100. Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων, Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας (Πανεπιστήμιο Αθηνών), Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών / Ρέθυμνο, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (ΠΑ.ΜΑΚ), Hellenic American Academy/ Boston-U.S.A. , Berklee College of Music/ Boston-U.S.A., Hellenic College Holy Cross Greek Orthodox School / Boston-U.S.A., Ελληνικό Ινστιτούτο Ερευνών Ήχου Μουσικής & Λόγου

Παράρτημα Β. Σημαντικά σημεία της εκπαιδευτικής επίσκεψης:

101.Αρχικά ήρθαμε σε επαφή με το *Berklee College of Music-Liberal Arts Department*, ένα από τα καλύτερα μουσικά πανεπιστήμια παγκοσμίως. Πέραν της βοήθειας, που μας πρόσφεραν οι ψηφιακές τεχνολογίες για τη συνεργασία των μαθητών και την προσέγγιση του Μουσικού Σχολείου με το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα των Η.Π.Α., το *Liberal Arts Department* προσκάλεσε τους 46 μαθητές και καθηγητές του *Μουσικού Σχολείου Λάρισας* για μια επίσκεψη διάρκειας μιας εβδομάδας. Έτσι, κατά την παραμονή μας εκεί, οι μαθητές και οι συνοδοί εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν σε μουσικά μαθήματα του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους μαζί με τους φοιτητές του Κολλεγίου. Επίσης, με ειδική άδεια που μας χορηγήθηκε, επισκεφθήκαμε δύο ακόμη διάσημα Αμερικανικά Πανεπιστήμια. Το *Harvard University, Department of Modern Greek* και το *Massachusetts Institute of Technology* (*MIT*), όπου ξεναγηθήκαμε στα campus

και ενημερωθήκαμε για τις εκεί σπουδές, καθώς και το *Hellenic College Holly Cross* (*Ελληνικό Πανεπιστήμιο Θεολογικών Σπουδών* αναγνωρισμένο από το Αμερικανικό Κράτος).

102. Οι μαθητές παρουσίασαν ελληνικό μουσικό πρόγραμμα, με συνοδεία μικρής μαθητικής ορχήστρας, στο *Emerson Hall* του *Harvard University*, στο *Temple Emeth – Brookline* και σε αίθουσα του *Hellenic College Holly Cross*. Παράλληλα γνώρισαν το *Museum of Fine Arts*, ο οποίος αποτελεί έναν χώρο έκθεσης παγκόσμιου πολιτισμού και το *Museum of Science*, ένα εντυπωσιακό Μουσείο των Επιστημών. Μαθητές και εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν συναυλίες από τη *Boston Symphony Orchestra* (Συμφωνική Ορχήστρα της Βοστώνης) και το Σύνολο Πνευστών *Boston Conservatory Wind Ensemble* και απόλαυσαν το μιούζικαλ του Broadway: "*Big Fish*" και το διαδραστικό μουσικό show με τους "*Blue Man Group*".

Παράρτημα Γ. Μουσικό Πρόγραμμα παρουσίασης στην Αμερική

α. Τραγούδια

1. Γεια σου χαρά σου Βενετιά, Στίχοι: Νίκος Γκάτσος, Μουσική: Σταύρος Ξαρχάκος
2. Μηλο μου κόκκινο, παραδοσιακό Μακεδονίας
3. Τερατάκια τσέπης, Στίχοι: Ισαάκ Σούσης, Μουσική: Magni-Zappa
4. Ο μαθητής, Στίχοι: Χαράλαμπος Βασιλειάδης, Μουσική: Γιώργος Ζαμπέτας
5. Αμερική-Αμερική (παραδοσιακά τραγούδια της ξενιτιάς)
6. Ξενητεμένο μου πουλί (παραδοσιακά τραγούδια της ξενιτιάς)
7. Γιαννη μου το μαντήλι σου, παραδοσιακό Ηπείρου
8. Το ζεϊμπέκικο της Ευδοκίας (χορευτικό)
9. Ελα πάρε μου τη λύπη, Στίχοι: Νίκος Γκάτσος, Μουσική: Μάνος Χατζιδάκις
10. Τα ήσυχα βράδια , Στίχοι: Μαριανίνα Κριεζή, Μουσική: Λάκης Παπαδόπουλος
11. Πριγκηπεσα, Στίχοι: Σωκράτης Μάλαμας, Μουσική: Σωκράτης Μάλαμας
12. Ας κρατήσουν οι χοροί, Στίχοι: Διονύσης Σαββόπουλος, Μουσική: Διονύσης Σαββόπουλος
13. Εφτα τραγούδια θα σου πω, Στίχοι: Μιχάλης Κακογιάννης, Μουσική: Μάνος Χατζιδάκις
14. Ο χορός του Σάκαινα (χορευτικό), στίχοι, μουσική Σταύρος Ξαρχάκος
15. Τσάμικος (χορευτικό), Στίχοι: Νίκος Γκάτσος, Μουσική: Μάνος Χατζιδάκις

β. Θρησκευτικοί ύμνοι:

1. Τη Υπερμάχω
2. Χαίρει έχουσα η Θεσσαλία (Απολυτίκιον Αγ. Αχιλλίου)

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΛΑΔΟΥΣ ΠΕ19-ΠΕ20.

Συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα σε πλατφόρμες ελεύθερου λογισμικού cloud computing

Ζαχαρής Κωνσταντίνος
Διευθυντής 5ου ΓΕΛ Καρδίτσας
kzaharis@sch.gr

Ντούβλης Σπυρίδων
Καθηγητής ΠΕ03
ntouvlis@gmail.com

Περίληψη

Στα σύγχρονα υπολογιστικά περιβάλλοντα, η εισαγωγή τεχνικών που στηρίζονται στο cloud computing τόσο για την μεταλλαγή των μαθησιακών διεργασιών όσο και για την επαύξηση μεθόδων συνεργατικότητας, είναι πλέον γεγονός. Οι πλατφόρμες που στηρίζονται στο νέφος έχουν ιδιαίτερη εφαρμογή σε κατανεμημένα υπολογιστικά περιβάλλοντα, όπου ο φόρτος εργασίας και οι απαιτήσεις χώρου αποθήκευσης είναι παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικοί. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε & επεξηγούμε τα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας πλατφόρμας με χρήση ελεύθερου λογισμικού. Επιδεικνύουμε τις διαδικασίες κατασκευής και χρήσης της σε πραγματικό χρόνο. Στόχος μας είναι να «πείσουμε» τον καθηγητή πληροφορικής να χρησιμοποιήσει τα συγκεκριμένα εργαλεία. Έτσι θα κάνει πιο εύκολη την καθημερινή εργασία του στην τάξη. Από τη στιγμή που η διαρκής σύνδεση με το internet είναι αυξημένη και οι χρόνοι για «ανέβασμα» πληροφοριών έχουν ελαχιστοποιηθεί, η εξοικείωση με τις πλατφόρμες νέφους πρέπει να είναι αυτονόητη. Η επιτυχία τους, βεβαίως, μένει να κριθεί στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατικότητα, cloud computing, καινοτομία, νέφος

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας δημιουργούν πάντοτε καινούργιες ευκαιρίες για διδασκαλία και μάθηση. Οι αλλαγές σήμερα είναι ραγδαίες και παγκόσμιες. Οι ICT εισαγάγουν μια ρηγματώδη καινοτομία (disruptive change) στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλάζοντας μεθόδους και δυνατότητες και δημιουργώντας ταυτόχρονα νέες ανάγκες (Christensen, et. al., 2008). Η χρήση εργαλείων ICT γίνεται έτσι όλο και πιο έντονη και συστηματική καθώς εισέρχεται σε όλους τους τομείς του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος. Στο γεγονός αυτό βοηθά σε μεγάλο βαθμό η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία, η οποία φαίνεται να προσαρμόζεται εντελώς στις ανάγκες της νέας γενιάς. Είναι χαρακτηριστικό ότι η πλειοψηφία των μαθητών διαθέτει φορητές υπολογιστικές συσκευές (π.χ. tablets, έξυπνα τηλέφωνα), τα οποία μπορεί να χειρίζεται με μεγάλη άνεση και ευκολία. Έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών, όταν πρόκειται για καινούργια ICT εργαλεία, πρέπει να θεωρείται δεδομένο.

Η εμφάνιση του «υπολογιστικού νέφους» (cloud computing) είναι μια εξέλιξη που συντελείται περίπου την τελευταία δεκαετία. Αφορά, ουσιαστικά, στο μοίρασμα πόρων αλλά και στη σύγκλιση πληροφοριακών υποδομών και τεχνολογιών με

σκοπό την ομοιογένεια και τις οικονομίες κλίμακας (NIST, 2011). Ξεκίνησε έπειτα από προτάσεις μεγάλων εταιρειών που χρησιμοποιούν εκτεταμένα διαδικτυακές υποδομές (Amazon, 2006). Όμως η αύξηση των σταθερών συνδέσεων και των ταχυτήτων του internet καθώς και η αλματώδης ανάπτυξη πολλών τομέων της πληροφορικής έχει δώσει ιδιαίτερη ώθηση σε αυτή την τεχνολογία. Η ύπαρξη και χρήση νέφους μπορεί να διευκολύνει τη συνεργασία, να εκμηδενίσει το κόστος και την ταχύτητα μεταφοράς πληροφοριών και έτσι να οδηγήσει σε περιβάλλοντα διάχυσης μάθησης (ubiquitous learning). Στα περιβάλλοντα αυτά οι χρήστες «ζουν» μέσα σε ένα σύστημα όπου η πρόσβαση στην πληροφορία είναι άμεση, τα αποθετήρια γνώσης τεράστια και οι δυνατότητες επικοινωνίας με ομάδες ή άλλα άτομα πρακτικά απεριόριστες (Jones & Jo, 2004). Η μετάθεση των βασικών λειτουργιών επεξεργασίας και αποθήκευσης δεδομένων σε μια «απομακρυσμένη» (remote), κοινή πλατφόρμα και η σύνδεση κάθε μέλους με αυτή οπουδήποτε και οποτεδήποτε (μέσω μιας έξυπνης συσκευής) καθιστούν τις καθημερινές λειτουργίες πιο γρήγορες και αποδοτικές.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η τεχνολογία του νέφους έρχεται να δημιουργήσει μια νέα αντίληψη για τις μαθησιακές λειτουργίες. Η έμφαση τώρα δίνεται στη συνεργασία και την απρόσκοπτη επικοινωνία, όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η πρόκληση πραγματικά είναι μεγάλη. Τα νέα αυτά εργαλεία ICT είναι δεδομένο ότι θα παραγκωνίσουν τις υφιστάμενες διδακτικές πρακτικές και σχέσεις στην τάξη, οδηγώντας σε αναθεώρηση των ρόλων διδασκόντων και διδασκομένων (Chen et. al., 2008). Τώρα, στα πλαίσια της δυναμικής της ομάδας, θα πρέπει να επανακαθοριστούν οι λειτουργίες καθενός με άξονα το βαθμό πρόσβασης στις πλατφόρμες νέφους και την αποτελεσματικότητα χρήσης των διαθεσίμων σε αυτές εργαλείων.

Τι ακριβώς είναι το cloud computing

Τεχνικές λεπτομέρειες της συγκεκριμένης πλατφόρμας μπορεί κανείς να αναζητήσει σε επόμενη παράγραφο αυτής της εργασίας. Ως μια αρχική εκτίμηση της τεχνολογίας, θα έλεγε κανείς ότι πρόκειται για την προσπάθεια μεταφοράς υπολογιστικών πόρων (κυρίως χρόνου και χώρου αποθήκευσης) σε ένα (ή περισσότερα) απομακρυσμένο υπολογιστικό σύστημα και την παροχή ενός πλήθους υπηρεσιών έπειτα από σύνδεση με αυτό. Οι υπηρεσίες που παρέχονται ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών της ομάδας (e-mail, chat, conferencing), ενώ υπάρχει η δυνατότητα από κοινού εργασίας πάνω σε συγκεκριμένα έργα (project).

Κατ' ουσία, το νέφος είναι μια «μεταφορά» του internet. Στο νέφος υπάρχουν πλατφόρμες που φιλοξενούνται σε μεγάλες υπολογιστικές «φάρμες» και εξυπηρετούν μια μεγάλη ποικιλία χρηστών (Armbrust et. al., 2010). Οι πόροι του νέφους μπορούν να κατανέμονται σε αυτές τις φάρμες, ακόμη και μεταξύ διαφορετικών ηπείρων. Η υπολογιστική ισχύς του νέφους είναι έτσι διαθέσιμη σε όλους, προσομοιώνοντας έτσι έναν supercomputer, στον οποίο μπορούν όλοι να έχουν πρόσβαση. Η χρέωση των υπηρεσιών αυτών προς τους χρήστες είναι συνήθως μικρή και ανάλογη του ψηφιακού χώρου που τους ανήκει.

Μερικές από τις πιο γνωστές υπηρεσίες νέφους ανήκουν στις μεγάλες εταιρείες λογισμικού, π.χ. η Microsoft έχει υλοποιήσει το OneDrive, παρέχοντας δωρεάν υπηρεσίες και αποθηκευτικό χώρο αρκετών Gb στους πελάτες της. Η Google από την

άλλη μεριά, είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση της πλατφόρμας cloud, όπου ενσωματώνει μια ποικιλία υπηρεσιών που επιτρέπουν στους χρήστες να κατασκευάσουν και να χειριστούν από απλά websites μέχρι πολύπλοκες εφαρμογές διαχείρισης δεδομένων. Φυσικά υπάρχουν αρκετές ακόμη υλοποιήσεις cloud που ανταγωνίζονται στον μεταβαλλόμενο κόσμο του internet.

Είναι φανερό ότι οι τεχνολογίες νέφους θα συνεχίσουν να είναι πολλά υποσχόμενες. Σε μια πρώτη ματιά, τα οφέλη της χρήσης νέφους είναι τα ακόλουθα:

- Το cloud μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προσωπικός χώρος εργασίας
- Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο ειδικά σε ότι έχει να κάνει με διδασκαλία και μάθηση
- Δημιουργεί προσωπικά μαθησιακά περιβάλλοντα (VLE), τα οποία είναι αποκλειστικά ελεγχόμενα από τον πιστοποιημένο χρήστη, σε αντίθεση με τα LMS, τα οποία είναι κεντρικά ελεγχόμενα
- Δημιουργεί ευκαιρίες για «διάχυτη» μάθηση σε όλους
- Εξαλείφει την ανάγκη δημιουργίας αντιγράφων και μεταφοράς δεδομένων από τη μια συσκευή στην άλλη.
- Δεν υπάρχει ανάγκη αντιγραφών όταν γίνεται ανανέωση ψηφιακού εξοπλισμού. Το προσωπικό αποθετήριο καθενός χρήστη μένει στο cloud και μεγαλώνει και εξελίσσεται μαζί του.
- Παρέχει τεράστιους πόρους υπολογιστικής και αποθηκευτικής ισχύος, συγκρινόμενους μόνο με αυτούς ενός supercomputer.
- Βοηθά στην ομογενοποίηση των συσκευών που κατέχει ο χρήστης και άρα στη σύγκλιση των τεχνολογιών.

Εννοείται ότι οι τεχνολογίες νέφους εγείρουν τεράστια ερωτήματα σχετικά με το ποιος διαχειρίζεται τα δεδομένα, ποιος έχει πρόσβαση σε αυτά, ποιες πολιτικές διαχείρισης υπηρετούνται, πως αντιμετωπίζονται θέματα ασφάλειας, ιδιωτικότητας, ανωνυμίας, αξιοπιστίας και εμπιστευτικότητας των πληροφοριών. Οι απαντήσεις σε αυτά δεν είναι εύκολες και πολλές φορές δεν υπάρχουν ακόμη. Αναμφίβολα ένα σύνολο ξεκάθαρων απαντήσεων θα βοηθούσε στην αύξηση της δημοφιλίας και χρήσης του cloud computing.

Πρακτικές Εφαρμογές

Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση είναι ένας χώρος κατάλληλος για την εισαγωγή τεχνολογιών νέφους, εφόσον η κεντρική ιδέα είναι η επικοινωνία, ενώ το κόστος της ασφάλειας της ασφάλειας και ιδιωτικότητας των δεδομένων είναι σχετικά μικρό. Είναι επίσης φανερό ότι παρουσιάζει, κατά ένα φυσικό τρόπο, μια ισχυρή τάση για κοινωνική διαδραστικότητα. Ο στόχος είναι εδώ η δημιουργία μικρών εικονικών κοινοτήτων εκπαίδευσης, όπου μαθητές, δάσκαλοι και ερευνητές, εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες, προωθώντας έτσι ταυτόχρονα μια πολιτική εκπαίδευσης και μάθησης με ισχυρά αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (Alabbadi, 2011).

Οι τεχνολογίες νέφους μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, όπως καθορισμός κοινού θέματος, συζήτηση και συνεργασία, ανάπτυξη εφαρμογών και εργαλείων, παρουσίαση αποτελεσμάτων. Τα εργαλεία cc θα προσφέρουν πάντοτε μια φιλική πλατφόρμα σε αυτές τις συνέργειες.

Επίσης, μπορούν να βοηθήσουν τους καθηγητές του σχολείου στην προετοιμασία ενός portfolio για κάθε μαθητή τους. Μπορούν ακόμη να συμπεριλάβουν τα φύλλα

αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου μαζί με λίστες παρατηρήσεων. Από χώρους κοινού ενδιαφέροντος, μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης όπου απομακρυσμένοι χρήστες θα συζητούν τις εμπειρίες τους, τις απόψεις και ιδέες τους.

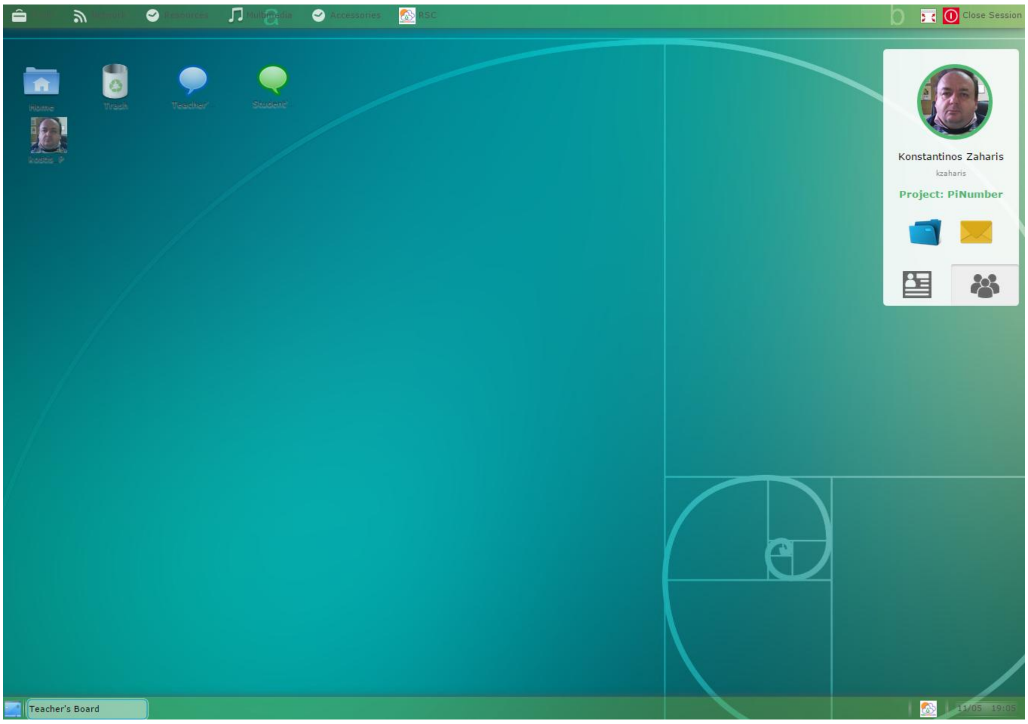
Το cloud platform της eyeOS

Στην παράγραφο αυτή θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τις βασικές λειτουργίες του περιβάλλοντος και τον τρόπο χρήσης του, έτσι όπως αυτό υλοποιήθηκε στα πλαίσια συγκεκριμένου ευρωπαϊκού Comenius Multilater Project, όπου το σχολείο μας συμμετείχε ως εταίρος (Ref#: 540182-LLP-1-2013-1-ES-COMENIUS-CMP). Πληκτρολογώντας την url διεύθυνση «http://rsc.cesga.es/», έχουμε πρόσβαση στην αρχική ιστοσελίδα, όπου επιλέγουμε μία από τις τέσσερις θεματικές, δηλαδή τρέχοντα θέματα, φύση, μαθηματικά και τοπικές παραδόσεις. Στη συνέχεια ανοίγει μια σελίδα πιστοποίησης, όπως η ακόλουθη στο Σχήμα 1:



Σχήμα 1. Αρχική οθόνη σύνδεσης στο περιβάλλον

Καταχωρώντας τους σωστούς κωδικούς, συνδεόμαστε με το περιβάλλον εργασίας (Σχήμα 2) της εφαρμογής:



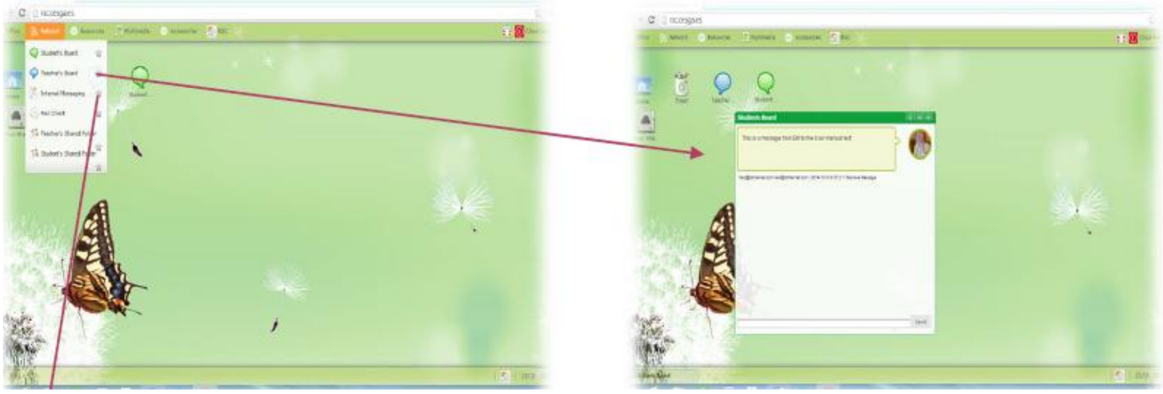
Σχήμα 2. Το περιβάλλον εργασίας

Η εφαρμογή έχει σχεδιαστεί με τη βοήθεια του eyeOS (www.eyeos.com). Πρόκειται για ένα web-customized περιβάλλον υψηλών προδιαγραφών, εφοδιασμένο με επαυξημένα χαρακτηριστικά λειτουργικού συστήματος, το οποίο «τρέχει» σε όλους τους γνωστούς φυλλομετρητές (σε υπολογιστικές συσκευές, tablets, έξυπνα τηλέφωνα, κ.τ.λ.). Εξερευνώντας το χώρο εργασίας, παρατηρούμε τη βασική εργαλειοθήκη στο πάνω μέρος του παραθύρου καθώς και την ταυτότητα του χρήστη εισόδου (μαζί με ορισμένες αρχικές του επιλογές) στο tag του πάνω δεξιού μέρους. Η λειτουργικότητα του βασικού μενού συνίσταται στις επιλογές:

- Tools → File Manger, Text Editor
- Network → Student's Board, Teacher's Board, Internal Messagin, Mail Client, Teacher's Shared Folder, Student's Shared Folder
- Resources → various relevant URLs
- Multimedia → image editor, drawing
- Accessories → calc, text editor
- RSC → Multiconference, Social Gathering, Tutorials, Resources

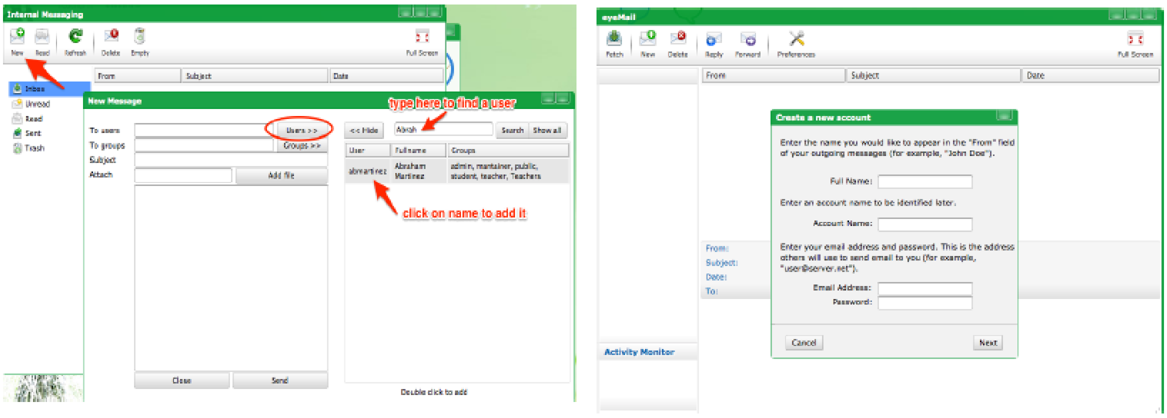
Στο τέλος του μενού βέβαια, υπάρχει η επιλογή «Close Session», η οποία και τερματίζει τη λειτουργία του συγκεκριμένου φύλλου του φυλλομετρητή. Το ολοκληρωμένο περιβάλλον είναι ιδιαίτερα εύχρηστο και αντιληπτό από το μέσο μαθητή. Οι περισσότερες λειτουργίες μενού είναι αυτονόητες, συνεχώς δε συμπληρώνεται με ισχυρότερα χαρακτηριστικά επικοινωνίας και διάδρασης. Εδώ πρέπει να σταθούμε στην επιλογή "Network", η οποία αναδεικνύει τα ισχυρά συνεργατικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πλατφόρμας.

Πράγματι, το tab “Network” ενσωματώνει τη βασική τηλεπικοινωνιακή «περιοχή» (Σχήμα 3), όπου καθηγητές και μαθητές μπορούν να αποστέλλουν και να λαμβάνουν μηνύματα κειμένου, να μοιράζονται αρχεία κάθε μορφής, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να μεταφορτώνουν (upload) αρχεία. Οι μαθητές δεν έχουν δικαιώματα πρόσβασης στην περιοχή των καθηγητών, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει.



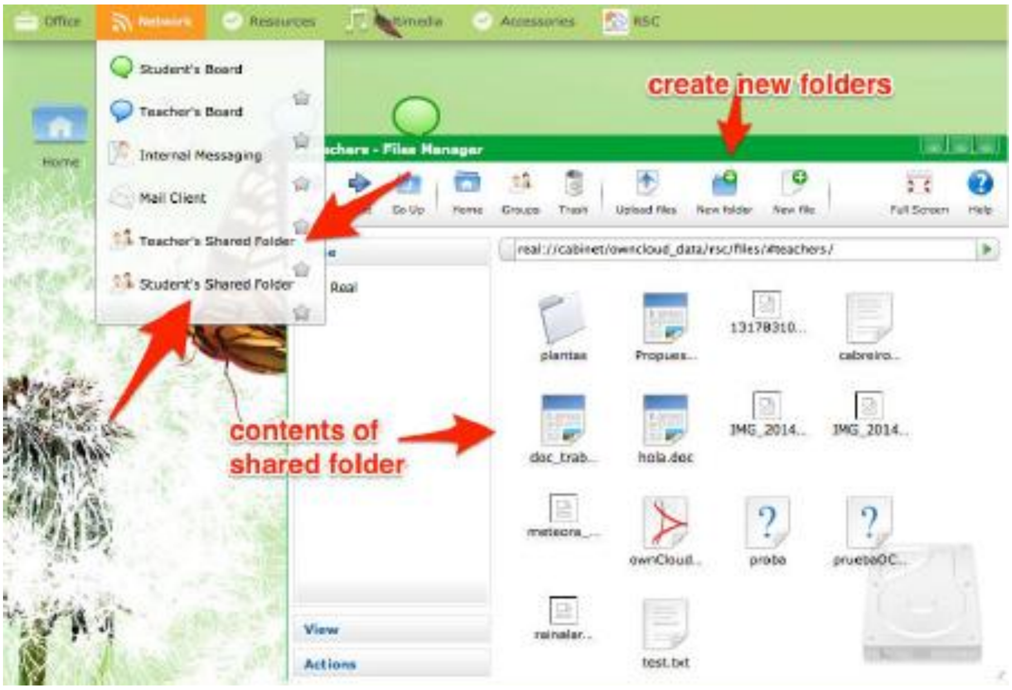
Σχήμα 3. Ανάπτυξη του μενού network

Η επιλογή «Internal Messaging» επιτρέπει στους χρήστες την απ’ ευθείας αποστολή μηνυμάτων μέσα από το web περιβάλλον (Σχήμα 4), ενώ η διαχείριση της αλληλογραφίας γίνεται με ένα παραπλήσιο με το «Microsoft Outlook» πρόγραμμα:



Σχήμα 4. Επίδειξη δυνατοτήτων messaging

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στους διαμοιράσιμους φακέλους (Σχήμα 5), οι οποίοι λειτουργούν ως αποθετήρια (repositories) για διαφορτικές ομάδες, εργασίες ή ιδέες. Κάθε ομάδα χρηστών θα έχει πρόσβαση στο δικό της διαμοιράσιμο φάκελο, στο οποίο θα μπορεί να κάνει τροποποιήσεις, προσθήκες, αλλαγές κ.τ.λ. Οι καθηγητές εχουν by default πρόσβαση στο φάκελο των μαθητών, για παιδαγωγικούς λόγους. Είναι ίσως η πιο χαρακτηριστική ιδιότητα του νέφους, που υλοποιείται εδώ με αυτό τον σχετικά απλό τρόπο.



Σχήμα 5. Το περιβάλλον εργασίας

Ένα συναρπαστικό εργαλείο του rsc είναι αυτό της τηλεδιάσκεψης (Σχήμα 6). Επιτρέπει στους χρήστες να βλέπουν «ζωντανά» τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή του έργου. Όταν ένας χρήστης ανοίξει την εφαρμογή, αυτόματα συνδέεται σε ένα κοινό δωμάτιο, όπου την πρώτη φορά πρέπει να καταχωρήσει λεπτομέρειες για την μικροκάμερα, το μικρόφωνο που χρησιμοποιεί και γενικά τον εξοπλισμό του. Τότε εμφανίζεται στη λίστα του αριστερού μέρους του παραθύρου, ως συμμετέχων. Μια σειρά από εικονίδια βοηθούν στις επιλογές του κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης. Το υπόλοιπο μέρος του παραθύρου λειτουργεί ως ένας εικονικός πίνακας (virtual whiteboard), στον οποίο μπορούν όλοι οι συμμετέχοντες να



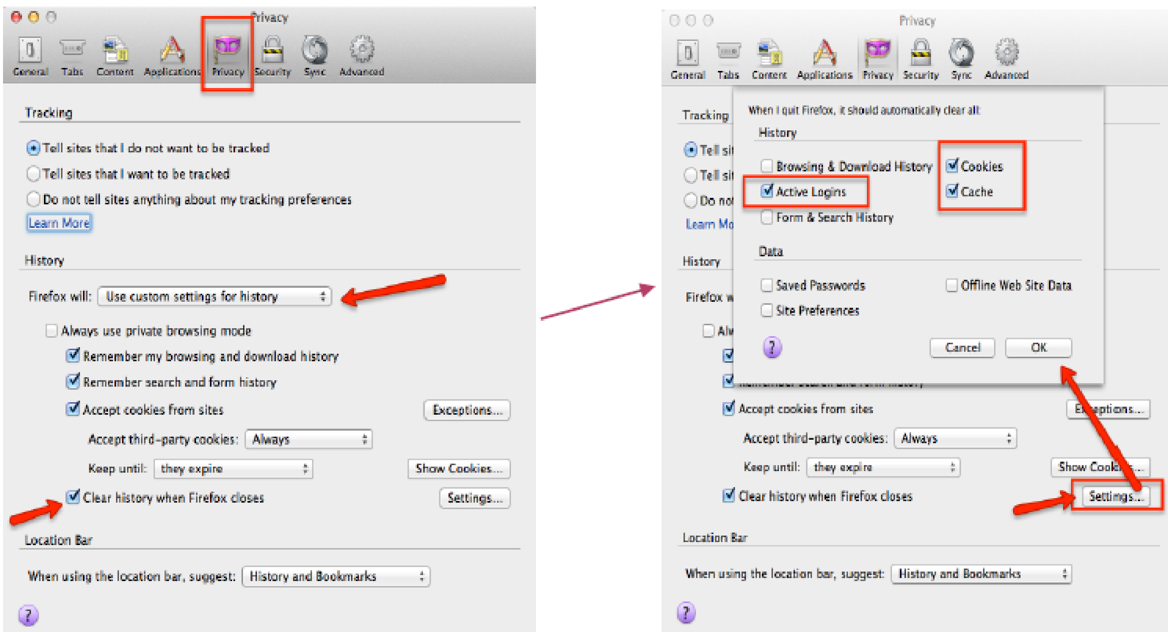
Π ... r

ζωγραφίζουν, μεταφέρουν εικόνες και γενικά να εκτελέσουν τις κοινές τους δραστηριότητες. Στο κάτω μέρος της οθόνης θα εμφανιστεί ένα εργαλείο συνομιλίας (chat), για να διευκολύνεται η επικοινωνία σε περίπτωση ακουστικών προβλημάτων.

Σχήμα 6. Το περιβάλλον εργασίας

Τεχνικές λεπτομέρειες

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η πλατφόρμα rsc είναι πλήρως διαδικτυακή και συμβατή με όλα τα λειτουργικά συστήματα. Επίσης είναι προσαρμοσμένη να λειτουργεί σε φορητές συσκευές (ταμπλέτες, έξυπνα κινητά). Το desktop του rsc είναι προσβάσιμο από κάθε στάνταρ web browser, ωστόσο για βέλτιστα αποτελέσματα προτείνονται ο Mozilla Firefox ή ο Google Chrome. Το περιβάλλον αξιοποιεί «cookies» για την προσωρινή αποθήκευση δεδομένων. Για την ορθή λειτουργία του θα πρέπει να διαγράψουμε από τον browser όλα τα cookies, cache data και active sessions που έχουν τυχόν αποθηκευτεί. Αυτό, στον browser Firefox, γίνεται όπως δείχνει το Σχήμα 7:



Σχήμα 7. Το περιβάλλον εργασίας

Σε άλλους φυλλομετρητές η διαδικασία είναι αντίστοιχη. Γενικά το περιβάλλον rsc είναι ρυθμισμένο έτσι ώστε να χειρίζεται διαφόρους τύπους αρχείων. Οι πιο συνηθισμένοι από αυτούς και τα συνδεδεμένα μαζί τους προγράμματα είναι:

- Εικόνες (.bmp, .png, .jpg, .jpeg, .gif, .tiff) με το πρόγραμμα Oneye Image Viewer
- Ηχοι (.mp3) με το πρόγραμμα Oneye Music Player

- Βίντεο (.flv, .avi, .divx) με το πρόγραμμα eyeVideo ή eyeMovies
- Κείμενο (.docx, doc, .txt, .py, .c, .cc) με το πρόγραμμα eyeDocs
- Συμπιεσμένα αρχεία (.zip, .tar, .tbz, .tgz, .tar.gz, .tarbz2)

Τέλος, εάν είστε κάτοχος φορητής συσκεής (εφοδιασμένης είτε με android, είτε με iOS λειτουργικό σύστημα), μπορείτε να προσπελάσετε τους κοινόχρηστους φακέλους από τη διεύθυνση «http://owncloud.org/install/», είτε από το GooglePlay. Για να ρυθμίσετε τις παραμέτρους του προγράμματος χρησιμοποιείστε τότε το URL http://rsc.cesga.es:8080.

Σενάριο Αξιοποίησης

Στις προηγούμενες παραγράφους, αναλύσαμε τη λειτουργικότητα και χρηστικότητα του περιβάλλοντος eyeOS, ενώ είδαμε και μια περίπτωση εκπαιδευτικής αξιοποίησής του στα πλαίσια της συνεργασίας ενός ευρωπαϊκού προγράμματος με σχολεία άλλων χωρών. Το βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η συνεργατική της δυναμική, η οποία παρακινεί το χρήστη σε άμεση επικοινωνία με τους υπόλοιπους (είτε ανταλλαγή μηνυμάτων και αρχείων, είτε online συνομιλία κ.τ.λ.) ενσωματώνοντας και «εκλαϊκεύοντας» έτσι τα βασικά ισχυρά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των σύγχρονων web 2.0 τεχνολογιών. Στην παράγραφο αυτή θα προσπαθήσουμε να συστηματοποίησουμε τη χρήση της πλατφόρμας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ακολουθώντας την εργαλειοθήκη αποτίμησης (toolkit assessment) που αναπτύξαμε για πρακτικούς λόγους.

Η εργαλειοθήκη χωρίζεται σε δύο τμήματα. Στο πρώτο περιγράφεται με λεπτομέρεια το ψηφιακό υλικό, οι πηγές του, στα πλαίσια ποιου μαθήματος θα χρησιμοποιηθεί, η μορφή του, τυχόν ιδιαιτερότητες προσβασιμότητας. Στο δεύτερο και τρίτο γίνεται ανάλυση των παιδαγωγικών/ διδακτικών στόχων που υπηρετεί. Εδώ σημαντικά ζητήματα είναι η ανάλυση περιεχομένου, η εσωτερική-διαμορφωτική διάσταση, ο τεχνικός σχεδιασμός και η προστιθέμενη αξία ΤΠΕ. Η λίστα που ακολουθεί, αναπαριστά το συγκεκριμένο tookit.

Section 1. Ταυτοποίηση του περιεχομένου

1. Ποια εκπαιδευτική βαθμίδα αφορά;
2. Σε ποιο μάθημα – ενότητα – project του αναλυτικού προγράμματος εντάσσεται;
3. Τι συνιστά το υλικό;
4. Συγγραφέας – πνευματικά δικαιώματα (εναλλακτικά freeware)
5. Προϋποθέσεις χρήσης (απαιτήσεις σε συγκεκριμένο hardware/software)
6. Είδος του υλικού (Web 2.0 / Video / Video-presentation / Images-Album / Print-Documents / Wiki / Social / WebQuest κ.τ.λ.)

Section 2. Παιδαγωγική διάσταση

1. Πώς ακριβώς θα αξιοποιηθεί το συγκεκριμένο υλικό (στα πλαίσια ποιου θεματικού project, ως προς το τι θα διδαχθούν οι μαθητές)
2. Ποια η διάρθρωση του υλικού (σε δραστηριότητες, ασκήσεις κ.τ.λ.)
3. Ποιος θα το χρησιμοποιεί
4. Παιδαγωγική διάσταση (ανταποκρίνεται στους στόχους, ενθαρρύνει τη μάθηση, προάγει την αναζήτηση και τη γνωστική έρευνα, επιτρέπει την αλληλεπίδραση, ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών, προωθεί την πρωτοβουλία, υποστηρίζει ανάδραση και αυτοαξιολόγηση κ.τ.λ.)
5. Σε σχέση με το περιεχόμενο (είναι έγκυρο, ακριβές και συναφές με τους στόχους του ωρολόγιου, έχει διαβαθμισμένο επίπεδο δυσκολίας, συνδέει τα ενδιαφέροντα με προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, επιτρέπει τη δυναμική μάθηση κ.τ.λ.)

6. Τεχνικός σχεδιασμός (είναι εύκολα πλοηγήσιμο και προσπελάσιμο, έχει γραμματικά ή συντακτικά λάθη, είναι γρήγορο και αισθητικά επαρκές, κάνει αποδοτική χρήση των χρωμάτων και των τεχνολογιών απεικόνισης κ.τ.λ.)

Section 3. ΤΠΕ added-value

1. Γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται
2. Μαθηματικές & γενικά STEM[17] δεξιότητες που υποστηρίζονται
3. Επίπεδο ψηφιακού αλφαβητισμού
4. Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνω – αυτομόρφωση (self-learning)
5. Ομαδοσυνεργατική άσκηση
6. Καινοτόμα και δημιουργική σκέψη
7. Επεξεργασία πληροφοριών – επίλυση προβλημάτων
8. Κοινωνικές δεξιότητες - ενσυναίσθηση

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία περιγράφηκαν, σε αδρές γραμμές, τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καινοτόμου συνεργατικού εργαλείου, υλοποιημένου με ελεύθερο λογισμικό και κατάλληλου για εκπαιδευτική χρήση. Η πλατφόρμα αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος και εφαρμόζεται ήδη με μεγάλη επιτυχία σε πειραματικές σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών. Η σχετική ρητορική νομίζουμε ότι ενισχύει το επιχείρημα πως το cloud αποτελεί, σήμερα ήδη, ένα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού «οικοσυστήματος» με ποικίλες χρήσεις, τόσο ως εργαλείου διάχυτης μάθησης, όσο και ως ενός ισχυρού προγραμματιστικού περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να αυξήσει τις συνέργειες μαθητών – δασκάλων αλλά και την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Εξετάζοντας κριτικά τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας, η οποία είναι βασισμένη στο ελεύθερο λογισμικό eyeOS, διαπιστώνει κανείς ότι είναι ιδιαίτερα φιλική προς το χρήστη, έτσι ώστε μπορεί να θεωρηθεί ως προσωπικός ψηφιακός χώρος εργασίας. Ταυτόχρονα, οι αποθηκευτικές της δυνατότητες για ψηφιακά τεχνουργήματα (artifacts), τα οποία μπορούν να παραχθούν από κοινού, να διαμορφωθούν και να προσπελαστούν από όλα τα μέλη της ομάδας είναι σχεδόν ανεξάντλητες. Η δυναμική της δημιουργίας και διαμοίρασης ψηφιακής πληροφορίας στο συγκεκριμένο εργαλείο είναι εντυπωσιακή.

Εξετάσαμε επίσης τις δυνατότητες εκπαιδευτικής χρήσης της για τη δημιουργία καινοτόμων εφαρμογών, με τη βοήθεια μιας εργαλειοθήκης αποτίμησης σεναρίων. Η συλλογή, θεματοποίηση και αποθήκευση των σεναρίων αυτών μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο ψηφιακό αποθετήριο για κάθε εκπαιδευτικό στην Α/θμια ή Β/θμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό προτείνουμε σε όλους τους εκπαιδευτικούς το συγκεκριμένο περιβάλλον ως απολύτως κατάλληλο για καθημερινή χρήση στο χώρο του σχολείου από τους ίδιους και τους μαθητές τους.

Σε επόμενη εργασία θα εξετάσουμε συγκριτικά τη δημοφιλή πλατφόρμα Google Cloud, η οποία αποτελεί το standard στην κατηγορία αυτή και θα προσπαθήσουμε να βρούμε πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στα δύο αυτά εργαλεία. Είμαστε σίγουροι ότι έως τότε, η αποδοχή τους από την κοινότητα θα έχει αυξηθεί κατακόρυφα.

[17] Annotation used for Science, Technology, Engineering & Math

Αναφορές

Alabbadi, M. M. (2011, September). Cloud computing for education and learning: Education and learning as a service (ELaaS). In *Interactive Collaborative Learning (ICL), 2011 14th International Conference on* (pp. 589-594). IEEE.

Amazon (2006). "Announcing Amazon Elastic Compute Cloud (Amazon EC2)". https://aws.amazon.com/about-aws/whats-new/2006/08/24/announcing-amazon-elastic - compute-cloud-amazon-ec2---beta/. Last Accessed 2015-05-20.

Armbrust, M., Fox, A., Griffith, R., Joseph, A. D., Katz, R., Konwinski, A., ... & Zaharia, M. (2010). A view of cloud computing. *Communications of the ACM*,*53*(4), 50-58.

Chen, G. D., Chang, C. K., & Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous learning website: Scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques.*Computers & Education*, *50*(1), 77-90.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns* (Vol. 98). New York, NY: McGraw-Hill.

Jones, V., & Jo, J. H. (2004, December). Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology. In *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (No. s 468, p. 474).

NIST (2011). "The NIST Definition of Cloud Computing". National Institute of Standards and Technology. http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-145/SP800-145.pdf. Last Accessed 24 July 2011.

Σχεδίαση και Υλοποίηση Ψηφιακών Σεναρίων Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε LAMS

Ζήσκος Βασίλειος
Υπεύθυνος Κε.Πλη.Νε.Τ. Πιερίας, ΥΠΟΠΑΙΘ ΔΔΕ Πιερίας
basilis.ziskos@gmail.com

Παπαδάκης Σπυρίδωνας
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής / ΣΕΠ ΑΠΚυ,
ΥΠΟΠΑΙΘ Περ Δ/νση Εκπαίδευσης Δυτ Ελλάδας & Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
papspyr@gmail.com

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνάται η σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση εφαρμογής σεναρίων Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης για το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου. Για την υλοποίηση της τεχνολογικά υποστηριζόμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξετάζονται οι δυνατότητες υποστήριξης της από τη νέα υπηρεσίας Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, η οποία είναι βασισμένη στο ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα, LAMS (Learning Activity Management System). Τα αποτελέσματα σε πέντε Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας το σχολικό έτος 2014-2015, έδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη χρήση του LAMS αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσής τους. Επιπλέον, η υπηρεσία LAMS του ΠΣΔ (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο), αποδείχθηκε ότι είναι ικανή να υποστηρίξει σε ικανοποιητικό βαθμό την υλοποίηση καινοτομιών όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στις περιπτώσεις όμως των σχολείων με παλιό εξοπλισμό και χαμηλή ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο απαιτείται η αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής και της ταχύτητας σύνδεσης των σχολείων στο Διαδίκτυο. Επομένως τέτοιες καινοτόμες πρακτικές είναι εφικτό να υλοποιηθούν και σε μεγαλύτερη κλίμακα στα Ελληνικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, LAMS, Ψηφιακό Μάθημα, Ακολουθίες Μαθησιακών Δραστηριοτήτων

Εισαγωγή

Στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο υπάρχει έντονη ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η διδασκαλία μας για να γίνει αποτελεσματικότερη, αντί να απευθύνεται στο μέσο μαθητή οφείλει να καλύπτει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και των επιμέρους υποομάδων μαθητών.

Η Tomlinson (2003) πιστεύει, ότι ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

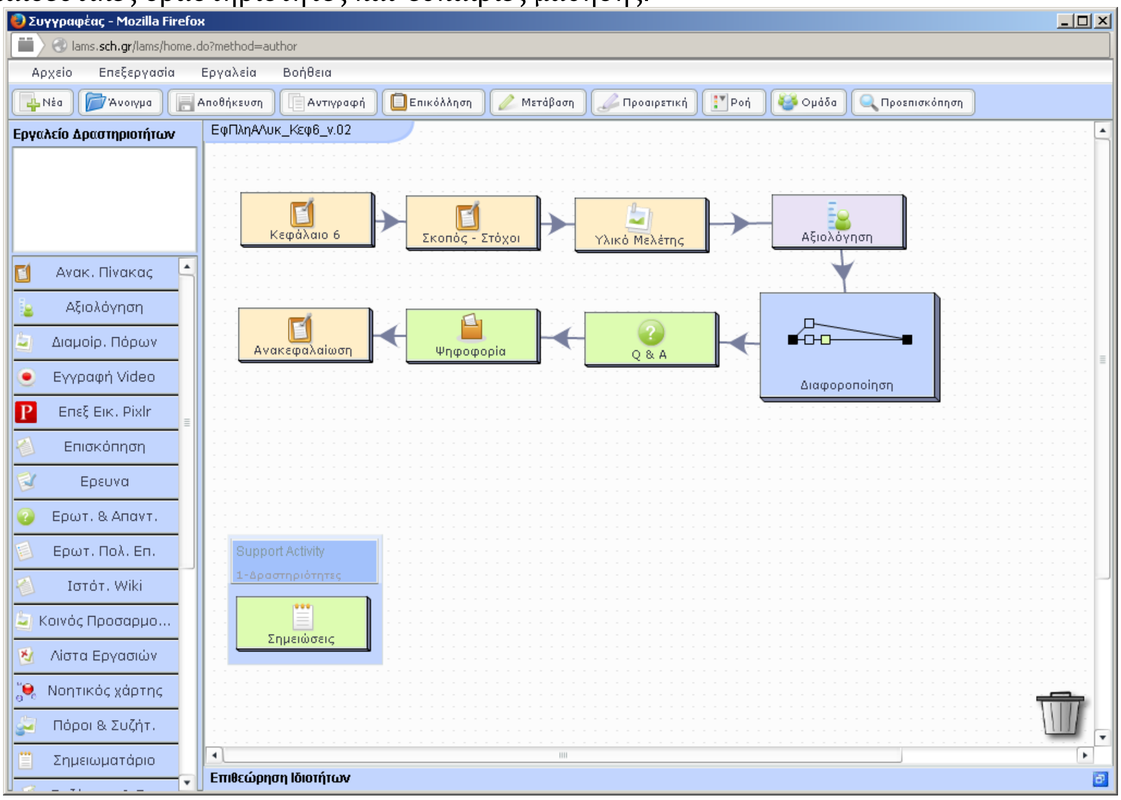
Ο όρος *"Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ)"* αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές

ανάγκες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η ακαδημαϊκή διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφορετικές μεθόδους, διδακτικά μέσα και ρυθμό διδασκαλίας για διαφορετικούς μαθητές.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αν και από την έρευνα (Gayfer, 1991; McAdamis, 2001; Johnsen, 2003) διαπιστώνεται ότι είναι πιο αποτελεσματική συχνά δεν εφαρμόζεται μέχρι σήμερα διότι απαιτείται μεγαλύτερος χρόνος προετοιμασίας αλλά και περισσότερος χρόνος εφαρμογής στην τάξη.

Η πρόοδος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας διαθέτει συστήματα που διευκολύνουν την εφαρμογή της ΔΔ. Ένα από τα πιο ώριμα και δημοφιλή εργαλεία που υλοποιούν τις αρχές του σχεδιασμού μάθησης (Britain, 2007) και υποστηρίζουν τη δημιουργία, διαχείριση και εποπτεία ψηφιακών μαθημάτων είναι το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS (http://lamsfoundation.org). Το LAMS έχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια σειρά παιδαγωγικών προσεγγίσεων δημιουργώντας ένα πρότυπο ροής της δραστηριότητας, από τους καθηγητές για τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και εξειδίκευσης (Πασχάλης & Παπαδάκης, 2009; Dalziel, 2007).

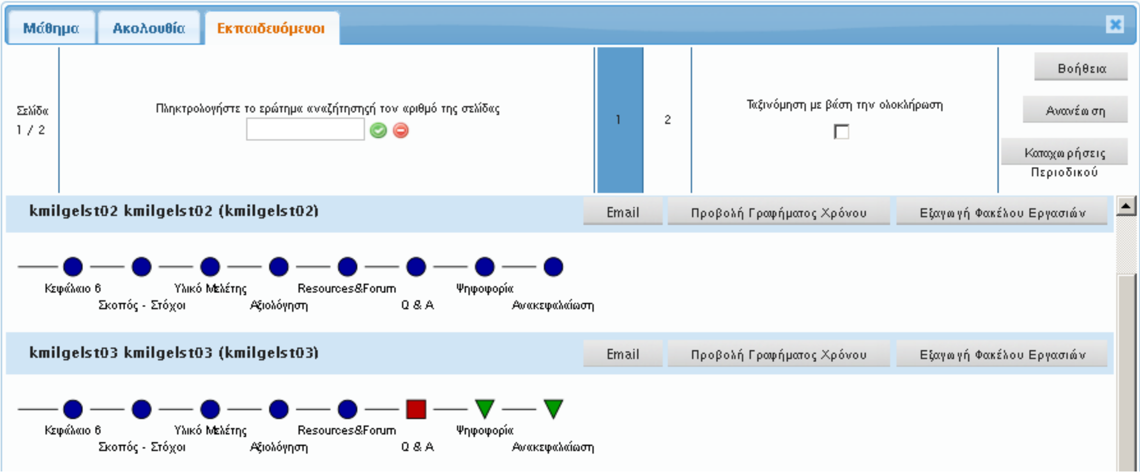
Το LAMS, είναι κατάλληλο για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σεναρίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ψηφιακή μορφή, διότι διαθέτει εργαλεία που επιτρέπουν την παροχή εναλλακτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και υλικού σε διάφορες μορφές και υπό συνθήκες. Για παράδειγμα, ανάλογα με την ανταπόκρισή τους σε αξιολόγηση που έχει προηγηθεί (Εικόνα 1) μπορούν να ακολουθούν άλλα μονοπάτια με διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ευκαιρίες μάθησης.



Εικόνα 1: Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε περιβάλλον LAMS

Επίσης, το LAMS, διαθέτει την δυνατότητα εποπτείας της διαδικασίας μάθησης με το Περιβάλλον του Επόπτη. Ο Επόπτης μπορεί να γνωρίζει κάθε στιγμή τον αριθμό των εκπαιδευομένων που έχουν ξεκινήσει την εκπόνηση μιας ακολουθίας, σε ποιο στάδιο έχει φτάσει ο καθένας από αυτούς ώστε να τους διευκολύνει ανάλογα, να ανατροφοδοτήσει, να

βελτιώσει και να συμπληρώσει τις δραστηριότητες και το περιεχόμενό τους και να εξάγει το φάκελο εργασιών των εκπαιδευομένων ώστε να βαθμολογήσει τις εργασίες τους (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Περιβάλλον εποπτείας LAMS

Η έρευνα που σχεδιάστηκε είναι σημαντική γιατί εξετάζει κατά πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να υποβοηθηθεί με τη αξιοποίηση της τεχνολογίας και να γίνει εφικτή η αξιοποίηση της στο σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο. Για να το ερευνήσουμε οργανώσαμε μαθήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής στη Α' τάξη του Γενικού Λυκείου με τη βοήθεια της διαδικτυακής πλατφόρμας δημιουργίας, διαχείρισης και εποπτείας ψηφιακών μαθημάτων LAMS (Learning Activity Management System / ΣΔΜΔ – Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων), στην αντίστοιχη υπηρεσία που πιλοτικά έχει διατεθεί στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση σχεδιασμών μάθησης (learning designs) για τεχνολογικά υποστηριζόμενη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν

- Η αξιοποίηση σχεδιασμών μάθησης για την τεχνολογική υποστήριξη της ΔΔ στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής.
- Η υλοποίηση ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων για Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής.
- Ο έλεγχος της διατιθέμενης υποδομής – υπηρεσίας LAMS στο ΠΣΔ, για τη δυνατότητα υποστήριξης τη ΔΔ στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής.

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της τεχνολογικά υποστηριζόμενης Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα Πληροφορικής.

Βασικοί ερωτήματα της έρευνας είναι:

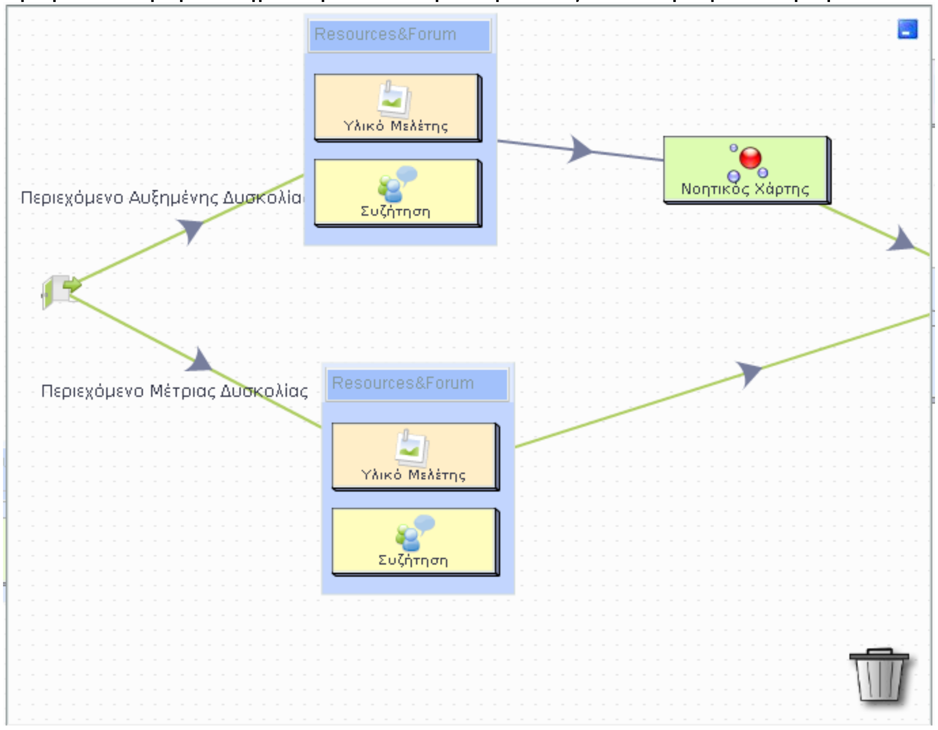
1. Βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών από την υλοποίησης της ΔΔ με την υποστήριξη της τεχνολογίας;
2. Σε τι βαθμό βοηθάει η χρήση ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου;
3. Κατά πόσο το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS που είναι εγκατεστημένο στο ΠΣΔ επαρκεί για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ΔΔ στο Ελληνικό Σχολείο στην πράξη σήμερα;

Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Για την συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία ακολουθήθηκε ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Η συλλογή στοιχείων βασίστηκε σε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί και σε ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, με την τεχνική της τριγωνοποίησης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπαληθεύονται. Με τον όρο τριγωνοποίηση εννοούμε τη χρήση τουλάχιστον δύο μεθόδων, συνήθως ποιοτικής και ποσοτικής, στην έρευνα του ίδιου ερευνητικού προβλήματος (Morse, 1991).

Στην πρώτη φάση διεξαγωγής του πειράματος της έρευνας σχεδιάσαμε και αναπτύξαμε δύο ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων στο LAMS για το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου.

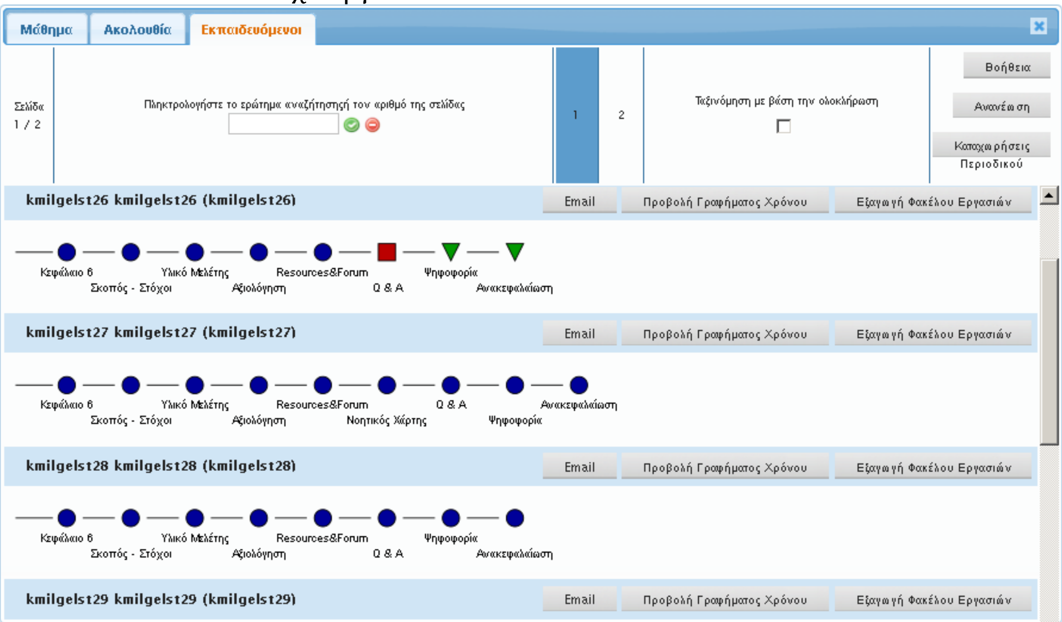
Η 1η (ακολουθία lamscommunity.org/lamscentral/sequence?seq_id=1918980) αφορούσε το Κεφάλαιο 6, με τίτλο "Περιβάλλοντα Ανάπτυξης Εφαρμογών" του σχολικού βιβλίου. Αυτό επιλέχθηκε διότι υπήρχε πρότερη γνώση των μαθητών, οι οποίοι είχαν διδαχθεί αντίστοιχο θέμα στο Γυμνάσιο, και χρησιμοποιώντας αυτή τη γνώση εφαρμόσαμε την μέθοδο της ΔΔ διαφοροποιώντας το περιεχόμενο. Αξιολογήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών και με τη χρήση του εργαλείου της διακλάδωσης που διαθέτει το LAMS και ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης οι μαθητές οδηγήθηκαν σε διαφορετικές δραστηριότητες. Το εργαλείο της διακλάδωσης μας βοηθάει στην εφαρμογή της ΔΔ αναθέτοντας εναλλακτικές μορφές εργασίας και παρέχει επιλογές ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Επίσης χρησιμοποιήθηκε και η δραστηριότητα των ερωτήσεων με ανατροφοδότηση.



Εικόνα 3: Περιβάλλον συγγραφής και εργαλείο διακλάδωσης του LAMS

Η 2η ακολουθία (lamscommunity.org/lamscentral/sequence?seq_id=1918213) αφορούσε το Κεφάλαιο 7 και την Ενότητα 1, με τίτλο "Προγραμματισμός Εφαρμογών σε Προγραμματιστικά Περιβάλλοντα" του σχολικού βιβλίου. Επιλέχθηκε, αυτή η ενότητα, διότι μας έδωσε τη δυνατότητα και εφαρμόσαμε την μέθοδο της ΔΔ διαφοροποιώντας το περιβάλλον και τη διαδικασία. Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους τα απαραίτητα αρχεία και τις οδηγίες, βήμα – βήμα, για να δημιουργήσουν μία εφαρμογή στο AppInventor. Επίσης είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν την άσκηση και από το σπίτι τους. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν του διαμοιρασμού πόρων, της υποβολής εργασιών, της

συζήτησης και των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με ανατροφοδότηση για τις οποίες το LAMS διαθέτει τα αντίστοιχα εργαλεία.



Εικόνα 4: 2η Ακολουθία Μαθησιακών Δραστηριοτήτων

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα αυτά στις σχολικές τάξεις πέντε (5) από το συνολικό πληθυσμό των δεκατεσσάρων (14) Γενικών Λυκείων (ΓΕΛ), της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Πιερίας τα οποία επιλέχθηκαν ως δείγμα της έρευνα. Οι ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων, που δημιουργήθηκαν, αποθηκεύτηκαν στις υποδομές – υπηρεσία Μαθησιακών Δραστηριοτήτων στον LAMS Server του ΠΣΔ για να χρησιμοποιηθούν από τους καθηγητές και τους μαθητές.

Οι ακολουθίες αυτές είναι διαθέσιμες, με άδειες Creative Commons (Attribution – Noncommercial – ShareAlike) στο διεθνές αποθετήριο του LAMS.

Στην τρίτη φάση της έρευνας αξιολογήσαμε την τεχνολογικά υποστηριζόμενη ΔΔ, με τη χρήση του ΣΔΜΔ LAMS, στις υποδομές του ΠΣΔ, στο μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής, χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους (ερωτηματολόγια, δομημένη συνέντευξη) αξιολόγησης. Η αξιολόγηση έγινε αναλύοντας τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τη στάση των μαθητών και των καθηγητών των σχολείων που επιλέχθηκαν για την εκτέλεση του πρότυπου μαθήματος με τη χρήση των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο LAMS του ΠΣΔ.

Το δείγμα στο οποίο έγινε η έρευνα ήταν οι μαθητές της Α' τάξης πέντε (5) Γενικών Λυκείων (ΓΕΛ), από τον πληθυσμό των συνολικά δεκατεσσάρων (14) ΓΕΛ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Πιερίας και οι καθηγητές Πληροφορικής που δίδασκαν το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής, σε αυτά, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015. Το σύνολο των μαθητών της Α' τάξης είναι 1064 από τους οποίους οι 458 επέλεξαν το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής. Στα τμήματα των πέντε σχολείων που επιλέχθηκαν ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο μάθημα είναι 127. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το 1ο μάθημα ήταν 104 και το 2ο μάθημα 99. Από αυτούς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο οι 96. Αυτός ο αριθμός αποτελεί το δείγμα της έρευνας, και αντιστοιχεί σε ποσοστό 21%, περίπου, στο σύνολο των μαθητών όλων των σχολείων, που επέλεξαν το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πέντε (5) οι οποίοι παρακολούθησαν μία τρίωρη επιμόρφωση με σκοπό την ενημέρωσή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με την υποστήριξη προηγμένων τεχνολογιών και την

εκπαίδευσή τους στη λειτουργία και στην εποπτεία μιας μαθησιακής διαδικασίας στο Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης LAMS του ΠΣΔ.

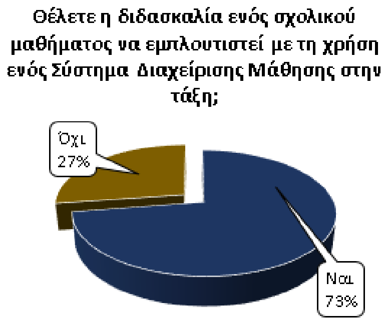
Μέσα και μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Μετά την υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων η συμπλήρωση ερωτηματολογίου, για την αξιολόγηση των απόψεων, των αντιλήψεων και τη στάση των μαθητών και των καθηγητών. Για την ποιοτική μέθοδο έρευνα οργανώθηκαν προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής που δίδασκαν το μάθημα.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών και των εκπαιδευτικών τα οποία συμπληρώθηκαν μετά το τέλος του 2ου μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, καταγράφτηκαν οι απόψεις, οι αντιλήψεις και η στάση των μαθητών για τη χρήση της τεχνολογικά υποστηριζόμενης ΔΔ με τη χρήση του LAMS. Η διάθεση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά, με τη χρήση της δωρεάν πλατφόρμας drive.google.com (Google Forms).

Χρησιμοποιήθηκε επίσης, η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης των καθηγητών πληροφορικής των τμημάτων που επιλέχθηκαν. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν με τη χρήση του Skype και, για την ηχογράφηση, χρησιμοποιήθηκε το πρόσθετο MP3 Skype Recorder.

Αποτελέσματα



Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές επιθυμούν η διδασκαλία να εμπλουτιστεί με τη χρήση ενός ΣΔΜ, 3 στους 4 μαθητές απάντησαν θετικά. Αντίθετα, στην ερώτηση αν θέλουν να συνεχιστεί η διδασκαλία με τη χρήση του LAMS, το 60% των μαθητών απάντησε θετικά και το υπόλοιπο 40% αρνητικά. Το ποσοστό των μαθητών που επιθυμεί τη χρήση του LAMS είναι μικρότερο από αυτό στο οποίο γίνεται αναφορά στα ΣΔΜ γενικά, λόγω των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στην υλικοτεχνική υποδομή των εργαστηρίων πληροφορικής.

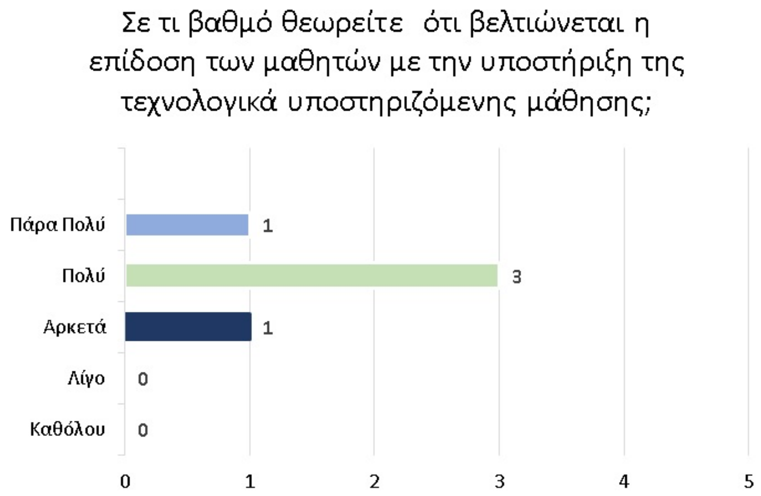
Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση που επέλεξαν, οι μαθητές, για τη δυνατότητα που τους παρέχει το LAMS να επαναλάβουν την παρακολούθηση ενός μαθήματος, σε μεταγενέστερο χρόνο. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 75%, θεωρεί θετική αυτή τη δυνατότητα.

Στην ερώτηση, αν τα μαθήματα με τη χρήση του LAMS, βοήθησαν τους μαθητές στην κατανόηση και στην καλύτερη μελέτη μιας ενότητας, το 70% απάντησε θετικά. Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών (80%) δήλωσε ότι το LAMS είναι εύκολο στη χρήση.

Θετική ήταν κριτική, των μαθητών, όσον αφορά το ΣΔΜΔ LAMS και τα προβλήματα που παρουσίασε κατά τη διάρκεια υλοποίησης των μαθημάτων. Το 73%, δηλαδή 7 στους 10 μαθητές, απάντησαν ότι δεν υπήρχαν καθόλου προβλήματα ή ήταν λίγα. Αντίθετα στη ερώτηση αν οι Η/Υ του εργαστηρίου λειτουργούσαν ικανοποιητικά η απάντηση φαίνεται να είναι αρνητική. Το 50% των μαθητών δήλωσε ότι η λειτουργία των Η/Υ δεν ήταν καθόλου ή ήταν λίγο ικανοποιητική.

Όσον αφορά τους καθηγητές, στην ερώτηση για το βαθμό βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών με τη χρήση της ΔΔ και της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης η απάντηση ήταν θετική από όλους τους καθηγητές. Τη θετική άποψή τους ως προς την βελτίωση της επίδοσης εξέφρασαν και στη συνέντευξη. Δήλωσαν ότι με τη χρήση της τεχνολογίας μπορούμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον περισσότερων μαθητών και να τους καθοδηγήσουμε στο να προσέξουν περισσότερο το περιεχόμενο της μάθησης έχοντας σαν αποτέλεσμα την αύξηση της επίδοσης. Παρόλο που θεωρούν, το LAMS, εύκολο στη χρήση,

όλοι δήλωσαν ότι χρειάζεται μία περίοδος εξάσκησης στην πλατφόρμα. Ενώ, όσον αφορά την αξιοπιστία, δηλαδή την εμπιστοσύνη που δίνει η πλατφόρμα γι' αυτά που μπορεί να κάνει και για το περιεχόμενο που μπορεί να ενσωματωθεί, όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές.



Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα ήταν το κατά πόσο η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τη χρήση του LAMS θεωρείται ότι είναι δύσκολο ή αρκετά δύσκολο να εφαρμοστεί ως εκπαιδευτική μέθοδος στην δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, δηλ. ο περιορισμένος αριθμός Η/Υ, ο απαρχαιωμένος εξοπλισμός, και η χαμηλή ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο είναι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες για τους οποίους είναι δύσκολη η εφαρμογή του LAMS στην πράξη. Για αυτούς τους λόγους, οι προτάσεις των καθηγητών είναι η αναβάθμιση των Η/Υ των εργαστηρίων, η αύξηση στην ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και ο περιορισμός του αριθμού των μαθητών, στο εργαστήριο Πληροφορικής, στο αριθμό των Η/Υ.

Κατά τη διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης, οι καθηγητές δήλωσαν ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να άρει τα εμπόδια που υπάρχουν στη υλοποίηση της ΔΔ, έχοντας τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να δίνει εργασίες διαφορετικής πολυπλοκότητας στους μαθητές του και να προσαρμόσει και να εμπλουτίσει τη διδασκαλία στο στυλ μάθησης, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.

Τέλος, μερικοί δήλωσαν ότι είναι δύσκολη η εφαρμογή, της ΔΔ χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, με τις υπάρχουσες υλικοτεχνικές υποδομές που υπάρχουν στα, περισσότερα, σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι θετικά ως προς την αποτελεσματικότητα και ενθαρρύνουν τη χρήση ενός ΣΔΜ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάνοντας εφικτή την υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη.

Ιδιαίτερα σημαντική αποδεικνύεται η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επαναχρησιμοποιήσουν το ψηφιακό μάθημα από το σπίτι τους είτε για να συμμετέχουν από εκεί είτε για επανάληψη. Αυτά τα χαρακτηριστικά που παρέχει ένα ΣΔΜ θεωρούν ότι επηρεάζουν θετικά την επίδοσή τους. Βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με τη βοήθειας της τεχνολογικά υποστηριζόμενης ΔΔ θεωρούν ότι υπάρχει και οι καθηγητές αφού διαπιστώνεται αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα στο οποίο χρησιμοποιείται ένα ΣΔΜ.

Η διδασκαλία με τη χρήση του LAMS άρεσε, στους μαθητές, οι οποίοι ενθουσιάστηκαν, με τον τρόπο διδασκαλίας, το αντιμετώπισαν θετικά και αύξησε σημαντικά το ενδιαφέρον τους. Πολλοί από αυτούς επιθυμούν τη συνέχιση της διδασκαλίας με τη χρήση του LAMS, και θεωρούν ότι, το περιβάλλον του, είναι εύχρηστο και φιλικό.

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, οι μαθητές, δήλωσαν ότι η λειτουργία των Η/Υ δεν ήταν ικανοποιητική λόγω της χαμηλής ταχύτητας πρόσβασης στο Διαδίκτυο από το σχολείο τους σε αντίθεση με τη χρήση του από το σπίτι τους. Και οι καθηγητές δηλώνουν ότι είναι ανεπαρκής, τόσο οι Η/Υ όσο και η ταχύτητα σύνδεσή τους στο διαδίκτυο, και χρειάζονται αναβάθμιση. Αυτά τα προβλήματα δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή της ΔΔ με τη χρήση της τεχνολογίας.

Το γενικό συμπέρασμα αυτής της έρευνας είναι η ικανοποίηση, μαθητών και καθηγητών, από τη χρήση της τεχνολογικά υποστηριζόμενης ΔΔ με τη βοήθεια του LAMS. Για τα επόμενα βήματα προτείνεται και την εφαρμογή τους σε μεγαλύτερη κλίμακα αφού προηγηθεί η εξοικείωση, μαθητών και καθηγητών, με το ΣΔΜΔ LAMS με αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων ακολουθιών και η βελτίωση των υποδομών του ΠΣΔ και των σχολείων.

Αναφορές

Britain, S. (2007). *Learning Design Systes: Current and Future Developments.* H. Beentham, & R. Sharpe (Eds.), Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning, 103-114. London: Routledge.

Dalziel, B. (2007). *Designing LAMS templates for medical education*. 2nd International LAMS Conference 2007: 48, Practical Benefits of Learning Design, pp. 43.

Gayfer M. (1991). *The Multi Grade Classroom: Myth and Reality A Canadian Study*. A Canadian Education Association Report.

Johnsen S. (2003). *Adapting instruction with heterogeneous groups*. Gifted Child Today, 26(3), 5-6.

McAdamis S. (2001). *Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs*. Journal of Staff Development, 22(2), 1-5 2001.

Morse, M. J. (1991). *Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological Triangulation.* Nursing Research, Vol.40 (1), pp. 120-123.

Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiating Instruction: Why Bother?*.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Βόλος.

Πασχάλης, Γ. & Παπαδάκης, Σ. (2009). *Διδασκαλία με το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS: Η πλευρά του σπουδαστή*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, Β, σσ. 181-190, Σύρος.

Διδασκαλία της Πληροφορικής με τη βοήθεια του Μαθηματικού Κόσμου: μια μαθητοκεντρική προσέγγιση

Κάκαλου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ19 Dipl.Eng.,MSc, Δ/θμια Εκπ/ση
Ioanna_kakalou@sch.gr

Περίληψη

Οι αντιλήψεις αξίας επηρεάζουν την επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων αλλά και την ένταση και την ποιότητα της προσπάθειας που τα παιδιά καταβάλλουν, κι έτσι επιδρούν σημαντικά όχι μόνο στις τρέχουσες αλλά και στις μελλοντικές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και επιλογές. Η μεγάλη σημασία του συναισθηματικού τομέα στη μάθηση και διδασκαλία καθώς και η πολυδιάστατη φύση του διαφαίνεται από το πλήθος των ερευνητικών εργασιών. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαδικασία μάθησης χαρακτηρίζεται, από τη στενή διασύνδεση μεταξύ γνωστικών, συναισθηματικών παραγόντων, κινήτρων. Στην εργασία παρουσιάζεται μια μαθητοκεντρική πρόταση διδασκαλίας ενός μαθηματικού «φαινομένου»-των φράκταλς- στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής η οποία βοήθησε στην οπτικοποίηση και κατανόηση τους, ενώ παράλληλα με τη σειρά τους βοήθησαν στην κατανόηση δύσκολων εννοιών του προγραμματισμού για τους μαθητές. Έδειξε ότι επηρεάζει θετικά τα κίνητρα των μαθητών, όταν αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα τους και εστιάζει σε προβλήματα του πραγματικού κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: *αυτοομοιότητα, φράκταλς, αναδρομή, Logo, χάος.*

Εισαγωγή

Τα ίδια τα παιδιά κρίνουν ότι η χρήση ΤΠΕ στο σχολείο παρέχει λιγότερα ερεθίσματα και παρουσιάζει περιορισμένο ενδιαφέρον συγκριτικά με τις δικές τους εξωσχολικές δραστηριότητες (Facer et al., 2001; Mumtaz, 2001). Αρκετοί ερευνητές (Facer et al., 2001; Mumtaz, 2001; Pedro, 2007) διαπιστώνουν ότι υπάρχει "ασυνέχεια" μεταξύ της εξωσχολικής και της σχολικής χρήσης των ΤΠΕ και τονίζουν την ανάγκη αλλαγών στον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο, ώστε να βασίζεται σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης που είναι περισσότερο συμβατές με την καθημερινότητα των νέων και ανταποκρίνονται στους στόχους του σημερινού σχολείου.

Οι νέοι αξιοποιούν μόνο λίγες από τις δυνατότητες των ΤΠΕ(Jackson et al., 2006; Sybrahmanyam et al., 2001; Vekiri & Chronaki, 2009), ωστόσο, οι εξωσχολικές εμπειρίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη χρήση ΤΠΕ, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κινήτρων για ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες, και αποτελούν μορφές άτυπης μάθησης που συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη. Φαίνεται, ωστόσο, ότι το σχολείο ίσως αποτυγχάνει να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους για άλλους τρόπους χρήσης των ΤΠΕ. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Vosniadou & Kollias,2001) αλλά και σε χώρες με μεγαλύτερο ρυθμό ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Hakkarainen et al., 2000; Meelissen & Drent, 2008; Mumtaz, 2001) προκύπτει ότι στο σχολείο οι Η/Υ υποχρησιμοποιούνται, όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διεθνής έρευνα για τα κίνητρα μάθησης έχει αναδείξει τη σημασία της αξίας που αποδίδουν οι μαθητές σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα (Wigfield & Eccles, 2000). Οι αντιλήψεις αξίας (task-value beliefs) είναι οι απόψεις των μαθητών για την ευχαρίστηση που θα αντλήσουν (intrinsic value beliefs), καθώς και για τη χρησιμότητα (utility value

beliefs) και τη σημασία που έχει για τους ίδιους (attainment value beliefs) η ενασχόληση με συγκεκριμένα έργα, δηλαδή η απάντηση που δίνουν στο ερώτημα «Γιατί να το κάνω αυτό;».

Οι αντιλήψεις αξίας επηρεάζουν την επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων αλλά και την ένταση και την ποιότητα της προσπάθειας που τα παιδιά καταβάλλουν, κι έτσι επιδρούν σημαντικά όχι μόνο στις τρέχουσες αλλά και στις μελλοντικές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και επιλογές (Jacobs et al., 1998; Wigfield & Eccles, 2000).

Η μεγάλη σημασία του συναισθηματικού τομέα στη μάθηση και διδασκαλία καθώς και η πολυδιάστατη φύση του διαφαίνεται από το πλήθος των ερευνητικών εργασιών, κυρίως στον τομέα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Pintrich, 2003; Zusho et al,2005; Cury et al, 2006). Στον τομέα της Μαθηματικής Παιδείας και στα πλαίσια του κοινωνικού οικοδομισμού, πολλοί ερευνητές (Hannula, 2006; Op't Eynde et al, 2006) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία μάθησης χαρακτηρίζεται, από τη στενή διασύνδεση μεταξύ γνωστικών, συναισθηματικών παραγόντων, κινήτρων καθώς και από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα(Παντζιαρά κ.ά).

Παρά τη σημασία των κινήτρων στη μάθηση των μαθηματικών – πολλοί τα θεωρούν ως μέσο και ταυτόχρονα ως κύριο σκοπό των μαθηματικών (Stipek et al., 1998), η σχετική έρευνα είναι περιορισμένη (Hannula, 2006). Ο Op't Eynde και οι συνεργάτες του (2006) ανέπτυξαν την κοινωνικο-οικοδομική θεώρηση της μάθησης κατά το πρότυπο των ιδεών του Elliot και των συνεργατών του (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997). Οι Op't Eynde et al. (2006) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση των μαθητών για τα μαθηματικά και η συμπεριφορά τους στην τάξη είναι συνάρτηση των ατομικών τους χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντος της τάξης. Αναλυτικά, το ποιοι είναι οι μαθητές, πού δίνουν αξία, τι είναι σημαντικό γι' αυτούς, αποκαλύπτεται μέσα από το συναισθηματικό τους κόσμο. Το σύστημα συναισθημάτων του μαθητή που λειτουργεί στο περιβάλλον της τάξης και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση με τα κίνητρα και τους γνωστικούς του μηχανισμούς(Παντζιαρά κ.ά).

Ο Hannula (2006) προκειμένου να εξηγήσει γιατί κάποιος μαθητής καταβάλλει προσπάθεια σε μια δραστηριότητα παρά σε κάποια άλλη και πώς θα αναπτυχθεί μια επιθυμητή στάση των μαθητών για τα μαθηματικά, αναφέρεται σε πηγές των κινήτρων. Συγκεκριμένα, θεωρεί ως πηγές κινήτρων τη γνώση (η σημασία ενός έργου), τα συναισθήματα (ο φόβος της αποτυχίας) και τη συμπεριφορά των μαθητών (επιμονή για την επίλυση προβλημάτων), παράγοντες που είναι όμοιοι με τις πρωταρχικές πηγές κινήτρων που περιλαμβάνονται στο μοντέλο του Elliot και των συνεργατών του (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997). Ο ίδιος αναφέρεται στις ανάγκες και στους στόχους των μαθητών (που καθορίζουν τα κίνητρά τους), όπως για παράδειγμα η ανάγκη της επιτυχίας. Υποστηρίζει ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των συναισθημάτων π.χ. της χαράς ή του φόβου των μαθητών για τα μαθηματικά, των πεποιθήσεων που οικοδομούν τα συναισθήματα αυτά π.χ. το επίπεδο αυτοπεποίθησης των μαθητών για το μάθημα, που με τη σειρά της καθορίζει ανάλογα και τα κίνητρα των μαθητών για το μάθημα. Όλα τα πιο πάνω συνυπάρχουν σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους καθώς και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι μαθητές (Hannula, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινήτρων στους μαθητές όταν υιοθετούν μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και την εμπλοκή σε σύνθετες δραστηριότητες διερεύνησης (Blumenfeld et al., 1991; Bransford et al., 2000; Schunk et al., 2007). Οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο όταν ασχολούνται με "αυθεντικές" δραστηριότητες, δηλαδή όταν διερευνούν σύνθετα προβλήματα που συνδέονται με καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και προκύπτουν από δικά τους ερωτήματα και ενδιαφέροντα. Συχνά τέτοιες δραστηριότητες αποσκοπούν στη δημιουργία ενός τελικού προϊόντος, περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση της εκτέλεσης επιμέρους έργων και επομένως διαρκούν περισσότερες από μία διδακτικές ώρες και απαιτούν τη συνεργασία μαθητών. Τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις ανταποκρίνονται καλύτερα στους στόχους του σημερινού σχολείου (Bransford et al., 2001),

δηλαδή στην προετοιμασία των μαθητών για αυτορυθμιζόμενη και δια-βίου μάθηση, και κρίνεται ότι είναι περισσότερο συμβατές με τις άτυπες δραστηριότητες μάθησης των σημερινών νέων στις οποίες χρησιμοποιούν ΤΠΕ (Pedro, 2007). Στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες οι μαθητές ασχολούνται με έργα που αφορούν την καθημερινότητά τους και έχουν νόημα για τους ίδιους, ερευνούν δικά τους ερωτήματα, συνεργάζονται και επικοινωνούν με άλλους, ενώ συχνά εμπλέκονται και σε σύνθετα έργα.

Η ενεργή συμμετοχή και η αυτενέργεια δίνουν στα παιδιά την αίσθηση του ελέγχου της μάθησης (control) ενώ η εμπλοκή σε δραστηριότητες διερεύνησης έχει το στοιχείο της πρόκλησης (challenge), της νεωτερικότητας (novelty), και της ολοκλήρωσης(closure), στοιχεία που έχει βρεθεί ότι προάγουν το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση της μάθησης (Malone & Lepper, 1987). Τέλος, η έμφαση στις πρακτικές εφαρμογές της Πληροφορικής καθώς και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν θετικά της απόψεις τους για τη χρησιμότητα και τη σημασία της της.

Η έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» έχει εισαχθεί από τον Vygotsky για να εξηγήσει πώς ο μαθητής βοηθούμενος από πιο εκπαιδευμένα μέλη μπορεί να οικειοποιηθεί τα πολιτισμικά και συμβολικά χαρακτηριστικά μιας δραστηριότητας και να τα μετατρέψει σε εργαλεία για συνειδητό έλεγχο(Καρακώστα 2005). Οι Wood, Bruner και Ross (1976) επινόησαν την κατασκευή της «σκαλωσιάς» (scaffolding metaphor) που κτίζουν τα πιο έμπειρα μέλη (εκπαιδευτές) για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν τη μάθηση παρέχοντάς τους μερική προσωρινή υποστήριξη για όσο καιρό χρειάζεται μέχρι να οικοδομηθεί η καινούρια γνώση. Σαν «σκαλωσιά» μπορούν να θεωρηθούν στρατηγικές όπως οι προτροπές, οι ερωτήσεις κ.λ.π. ή ακόμα και προσχεδιασμένες διδακτικές τεχνικές που παίζουν το ρόλο κατευθυντηρίων γραμμών και είναι μελετημένες ώστε να προκαλούν η να ενισχύουν την ανταποδοτική οικειοποίηση εννοιών και ιδεών του δυναμικού διδύμου μαθητή και δάσκαλου.

Ο van Hiele (1986) θεωρεί ως συνθήκη ύπαρξης της διορατικότητας, την ικανότητα επαρκούς δράσης του ατόμου, όταν αντιμετωπίζει μια νέα κατάσταση και ότι αυτή η δράση υποδηλώνει βαθιά γνώση, μόνο αν είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας του ίδιου του μαθητή και θεωρεί ως συνθήκη ύπαρξης της διορατικότητας, την ικανότητα επαρκούς δράσης του ατόμου, όταν αντιμετωπίζει μια νέα κατάσταση και ότι αυτή η δράση υποδηλώνει βαθιά γνώση, μόνο αν είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας του ίδιου του μαθητή(Καρακώστα 2005).

Η διδασκαλία του Προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο καλλιέργειας και ανάπτυξης νοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές, καθώς αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης ενός δομημένου τρόπου σκέψης και αντιμετώπισης προβλημάτων σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα (Παπαδανέλλης, Καρατράντου & Παναγιωτακόπουλος, 2012).

Ωστόσο, η διδασκαλία του προγραμματισμού, ιδίως σε αρχάριους, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Η πηγή των δυσκολιών ποικίλει από τις παρανοήσεις των μαθητών, τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και τα διδακτικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται. Ο παραδοσιακός τρόπος εκμάθησης του προγραμματισμού ο οποίος στηρίζεται στην εκμάθηση των συντακτικών κανόνων μίας γλώσσας (Σαρημπαλίδης, 2012) και η χρησιμοποίηση προγραμματιστικών γλωσσών γενικού σκοπού στη διδασκαλία δυσκολεύει τους αρχάριους προγραμματιστές (Δαγδιλέλης, 1996; Κορδάκη & Ψώμος, 2012; Μαυροχαλυβίδης κ.α., 2012; Παπαδάκης κ.α., 2013). Οι (Παπαδάκης κ.α., 2013) αναφέρουν ότι διάφορες έρευνες με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές προτείνουν τη μείωση του ενδογενούς νοητικού φορτίου για αρχάριους στον προγραμματισμό χρήστες. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσονται εκπαιδευτικά εργαλεία που

στοχεύουν στον περιορισμό του υποστηριζόμενου ρεπερτορίου εντολών με απλή σύνταξη και σημασιολογία, στην οπτική/ηχητική προσομοίωση εκτέλεσης των προγραμμάτων, κ.ά. (Ξυνόγαλος κ.α., 2000).

Η βασική ιδέα των μικρόκοσμων προγραμματισμού στηρίζεται στην κατασκευή μιας μικρής και απλής γλώσσας. Σε πολλές περιπτώσεις ο μικρόκοσμος έχει επικρατήσει να δηλώνει το συνδυασμό ενός πρωταγωνιστή (actor), ο οποίος ενεργεί στον μικρόκοσμο, και μιας γλώσσας, που συνήθως αναφέρεται σε μικρό σύνολο εντολών, οι οποίες ελέγχουν τη λειτουργία του πρωταγωνιστή. Στις πιο πολλές υπάρχουσες μικρο-γλώσσες ο πρωταγωνιστής είναι συνήθως μια χελώνα (όπως οι παραλλαγές της Logo) ή οποιαδήποτε άλλη οντότητα που μπορεί να λειτουργήσει μέσα στον μικρόκοσμο. Οι περισσότερες μικρο-γλώσσες περιλαμβάνουν όλες τις βασικές δομές μιας κλασσικής γλώσσας προγραμματισμού όπως οι δομές ελέγχου (δομές διακλάδωσης, επαναληπτικές δομές κτλ) και ένα μηχανισμό που επιτρέπει την κατασκευή νέων εντολών. οι μικρο-γλώσσες προγραμματισμού αν και είναι ένας απλός και οπτικά διαισθητικός τρόπος για την εισαγωγή των μαθητών στον προγραμματισμό, αποτελούν ταυτόχρονα και μια ισχυρή μέθοδο διδασκαλίας του προγραμματισμού. Με τη βοήθεια των μικρο-γλωσσών προγραμματισμού επιχειρείται μια εισαγωγή στον προγραμματισμό αλλά και μια πολύ καλή εισαγωγή στην Επιστήμη των ΗΥ, αφού οι βασικές αρχές του προγραμματισμού αποτελούν τη βάση για τη θεμελίωση του λογικού και του αφαιρετικού συλλογισμού που είναι θεμελιώδεις έννοιες στην επιστήμη της Πληροφορικής.

Η αυτοομοιότητα

Η Θεωρία του Χάους είναι μια θεωρία που συνεχώς εξελίσσεται κυριεύοντας όλους τους τομείς της επιστημονικής έρευνας αποδεικνύοντας ότι το παιχνίδι της Φύσης και της Ζωής αναπτύσσεται σε δυναμικά συστήματα - καταστάσεις που εξελίσσονται στο χρόνο κάτω από ένα πλήθος διαφόρων παραγόντων (φυσικών, χημικών, βιολογικών, ελκτικών κ.λ.π.) που αλληλοεπιδρούν. Οι κανόνες είναι συνήθως γνωστοί και απλοί, όμως οι διαφορετικοί συνδυασμοί που προκύπτουν από αυτήν την αλληλεπίδραση είναι τόσοι πολλοί με αποτέλεσμα να προκύπτει μια θαυμαστή πολυπλοκότητα που είναι αδύνατο να την ελέγξουμε πλήρως.

Μέχρι τότε οι μαθηματικοί ασχολούνταν μόνο με ομαλές καμπύλες. Κανείς μαθηματικός δεν πίστευε ότι μπορούσε να υπάρχει συνεχής καμπύλη αποτελούμενη αποκλειστικά από "δόντια, γωνίες και αγκάθια". Τα νέα αυτά σχήματα, που πολύ αργότερα ονομάστηκαν Φράκταλς(fractals), πολλά από αυτά κατασκευάζονταν με την εφαρμογή απλών επαναληπτικών κανόνων (ανατροφοδοτούνταν, ακριβώς όπως και τα δυναμικά συστήματα) και εμφάνιζαν αυτοομοιότητα, δηλ. κάθε τμήμα τους ήταν αντίγραφο της αρχικής εικόνας σε σμίκρυνση, με αποτέλεσμα όταν μεγεθύνονταν να μη χάνουν τη δομή τους(Καρακώστα 2005).

Πίσω από την πολυπλοκότητα της φύσης κρύβονται κάποια πρότυπα που επαναλαμβάνονται σε διαφορετικές κλίμακες, μέσω συγκεκριμένων αλγορίθμων, συνθέτοντας έτσι την ολική εικόνα της. Ποιοι είναι όμως αυτοί οι αλγόριθμοι; Ποιους κανόνες επανάληψης εφαρμόζει η φύση και τι κλίμακες χρησιμοποιεί; Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο να απαντηθεί. Το σίγουρο είναι ότι πολλά πράγματα γύρω μας εμφανίζουν αυτοομοιότητα υπό αλλαγή κλίμακας: Από τις διακλαδώσεις των δένδρων και των βρογχικών σωλήνων του πνεύμονα μέχρι τις ανώμαλες επιφάνειες πετρωμάτων και από τα σύννεφα και τις ακτές μιας παραλίας μέχρι το σφουγγάρι και το κουνουπίδι(Καρακώστα 2005).



Εικόνα 1: Η «φτέρη του Barnsley» και φτέρη .

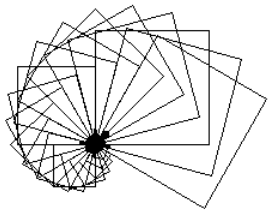
Αν παρατηρήσουμε το τρίγωνο του Sierpinski θα δούμε ότι αυτό αποτελείται από 3 άλλα τρίγωνα όμοια με το αρχικό και λόγο ομοιότητας ½ (προς το αρχικό). Αν κοιτάξουμε βαθύτερα στο σχήμα θα βρούμε 9 τρίγωνα όμοια με το αρχικό και λόγο ομοιότητας προς το αρχικό ¼ , 27 τρίγωνα όμοια με το αρχικό και λόγο ομοιότητας 1/8 κ.ο.κ

Στις ΗΠΑ τα φράκταλς όλο και περισσότερο εμφανίζονται σε διδακτικές προτάσεις όλων των βαθμίδων, ακολουθώντας μια σπειροειδή ανάπτυξη εστιάζοντας κυρίως το ενδιαφέρον στα Φράκταλς που δημιουργούνται με επαναληπτικές «σχεδιαστικές» διαδικασίες, δηλαδή σ’ αυτά που προέρχονται από την επαναληπτική διαδικασία που εφαρμόζεται σε Ευκλείδεια σχήματα, όπως το τρίγωνο του Sierpinski, την νιφάδα του Koch.. Τα μαθήματα περιλαμβάνουν και χρήση Η/Υ με Logo, με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές γνωρίζουν την επαναληπτική διαδικασία, αλλά προτείνονται και εναλλακτικές μέθοδοι. Η έννοια της ομοιότητας και της αυτοομοιότητας εισάγεται στους μαθητές με τη βοήθεια εικόνων και σχεδιαστικών δραστηριοτήτων(Καρακώστα 2005).

Η διδακτική παρέμβαση

Οι Κορδάκη & Ψώμος (2012) αναφέρουν ότι οι μαθητές πρέπει να είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η οικοδόμηση των γνώσεών τους πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες που είναι εγγενώς ενδιαφέρουσες γι’ αυτούς. Στα πλαίσια αυτά, η διδακτική προσέγγιση των αντικειμένων της Πληροφορικής έχει ιδιαιτερότητες που επιβάλλουν ένα διαφορετικού τύπου μάθημα. Ο εκπαιδευτικός, από φορέας γνώσης που είναι στα συμβατικά μαθήματα, μετατρέπεται σε καθοδηγητή και συντονιστή των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητών.

Οι διδασκαλίες έλαβαν χώρα στο 2ο Γυμνάσιο Αριδαίας 2013-2014 μετά την διδασκαλία των διαδικασιών και κλήση διαδιακασίας από άλλη διαδικασία. Δίδονταν στους μαθητές κάθε φορά ο κώδικας του φράκταλ τον οποίο «έτρεχαν» οι μαθητές και έβλεπαν το φράκταλ να αναπτύσσεται. Στη συνέχεια ανατρέχαμε στον κώδικα γραμμή-γραμμή και καλούνταν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις που αφορούν στο αποτέλεσμα της εκτέλεσης των προγραμμάτων. Οι μαθητές μελετούσαν τον κώδικα των προγραμμάτων και απαντούσαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη σύνταξη, στη δομή και στη λειτουργία των προγραμμάτων με στόχο να συνδέσουν τα αποτελέσματα της εκτέλεσης με τις αντίστοιχες εντολές. Σε αυτό το σημείο επισημαίνονταν η ιδιότητα της αναδρομής που ήταν άγνωστη στους μαθητές την οποία και κατενόησαν στο σύνολο τους.



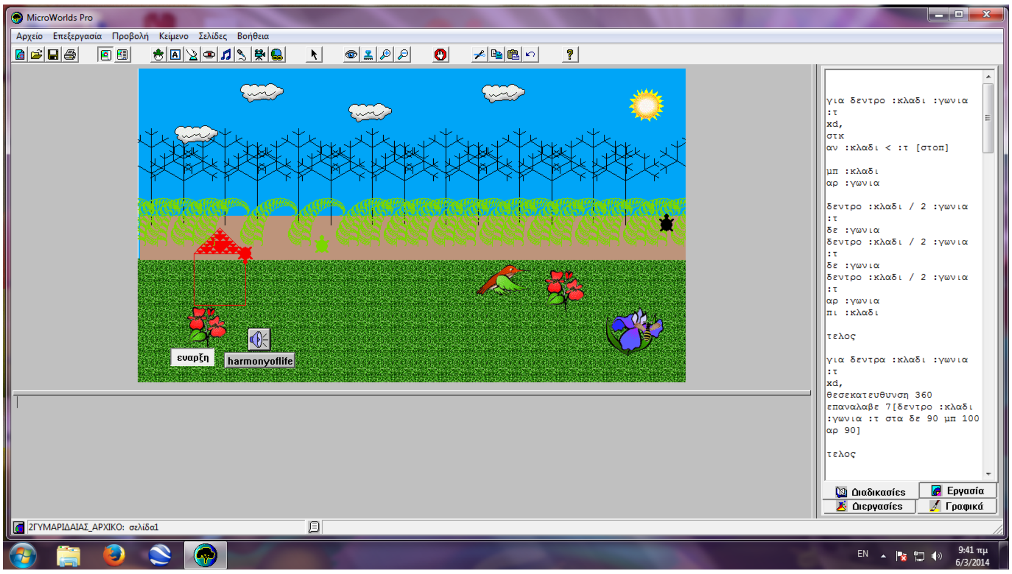
Εικόνα 2. Φράκταλ τετραγώνων

Το πρώτο φράκταλ που διδάχθηκε ήταν του τετραγώνου που ταίριαζε περισσότερο στις ασκήσεις με τις οποίες είχαν ασχοληθεί τα παιδιά. Αφού γνωρίζαν να σχεδιάζουν το τετράγωνο και να γράφουν διαδικασίες κλήθηκαν να παρατηρήσουν την αναδρομική κλήση της διαδικασίας «τετράγωνο» η οποία σχημάτιζε κάθε φορά και ένα νέο σχήμα με μεγαλύτερη πλευρά. Διαπιστώθηκε στον κώδικα η εντολή που αφορούσε την επαναληπτική κλήση με χαρακτηριστικά όμως την αύξηση της πλευράς και τον σχηματισμό κατά την ίδια πάντα γωνία του νέου τετραγώνου. Η ιδιότητα της αυτοομοιότητας που χαρακτηρίζει το σχήμα της Εικ.2 είναι ο σχηματισμός τετραγώνου με αύξηση πλευράς με το ίδιο τρόπο σε κάθε επανάληψη και την ίδια γωνία κλήσης. Ακολούθησε συσχετισμός με σχήματα ανάλογα που απαντώνται στην φύση. Τα φράκταλς παρουσιάζονται με τη σειρά δυσκολίας όπως φαίνεται στο τέλος του άρθρου χωρίς να διδαχθεί αρχικά το φράκταλ

Sierpinski λόγω του βαθμού δυσκολίας το οποίο αφέθηκε για το τέλος. Στη συνέχεια οι μαθητές πειραματίζονταν μόνοι τους με τις μεταβλητές και σχεδίαζαν τα δικά τους φράκταλς. Ακολούθησε η θεωρητική διδασκαλία των φράκταλς και πάλι τα παιδιά συνέχισαν να πειραματίζονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Δόθηκε έμφαση στα φυσικά φράκταλς τα οποία παραδείγματα τα παιδιά κλήθηκαν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα.

Στόχο της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η εξοικίωση με την αναδρομή και κατανόησης της μέσω της οπτικοποίησης της από τις δομές των φράκταλς, ο πειραματισμός με τις δομές των φράκταλς από τους μαθητές με διαφορετικές παραμέτρους κάθε φορά, η μετάβαση από το πρόβλημα-φράκταλς στο πρόγραμμα και το αντίστροφο. Επίσης οι μαθητές χαίρονται να δουλέψουν με τα φράκταλς και να ανακαλύψουν την ομορφιά των μαθηματικών και να μην αποθαρρυνθούν από την πολυπλοκότητά τους. Οι μαθητές «μπορούν να τα καταλάβουν» παρ' όλο που αυτά είναι αντικείμενο έρευνας των σύγχρονων μαθηματικών, αφού τα συνδέουν με το χάος, τα δυναμικά συστήματα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, συνδέουν τα μαθηματικά με το περιβάλλον, φύση και τέχνη, βοηθούν στην αλλαγή της κυρίαρχης ντετερμινιστικής αντίληψης της πραγματικότητας.

Μια μεγάλη ομάδα παιδιών δημιούργησαν πολυμεσική εφαρμογή σε Logo με θέμα ένα ανοιξιάτικο τοπίο με κινούμενα λουλούδια, πουλιά, ήχους και διάφορα φράκταλς π.χ. φράκταλς δέντρα τα οποία αναπτύσσονταν με χρονοπρογραμματισμό στο τοπίο. Η στέγη των σπιτών στη εφαρμογή σχηματίζονταν από την χελωνίτσα σχηματίζοντας ένα φράκταλ Sierpiski κ.ο.κ. Έντυσαν το τοπίο με μουσική που δημιούργησε με τη βοήθεια του υπολογιστή ένα παιδί από την ομάδα τους. Η εργασία τους παρουσιάστηκε στο τμήμα των posters στη τελική εκδήλωση του 6ου Μαθητικού Συνεδρίου Πληροφορικής στη Θεσσαλονίκη.



Εικόνα 3: Η πολυμεσική εφαρμογή των φράκταλς

Αναφορές

Δαγδιλέλης, Β. (1996). Διδακτική της πληροφορικής. Η διδασκαλία του προγραμματισμού: αντιλήψεις των σπουδαστών για την κατασκευή και επικύρωση προγραμμάτων και διδακτικές καταστάσεις για τη διαμόρφωσή τους, Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εφ. Πληροφορικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Καρακώστα Α.,(2005) Γνωριμία με τα Fractals, Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παπαδανέλλης, Γ., Καρατράντου, Α, , Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2012). Αξιοποίησητων Lego Mindstorms NXT στην

διδασκαλία του Προγραμματισμού: Η έννοια της μεταβλητής. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», 20-22Απριλίου 2012, Φλώρινα
Κορδάκη, Μ. & Ψώμος, Π. (2012). Μια πρόταση διδασκαλίας του Προγραμματισμού μέσω δημιουργίας Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Αφηγήσεων στο περιβάλλον Storytelling Alice. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», 20-22 Απριλίου 2012, Φλώρινα.
Παντζιαρά Μαριλένα, Φιλίππου Γιώργος Κίνητρα και Επίδοση των Μαθητών στα Μαθηματικά,Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
Παπαδάκης, Σ., Καλογιαννάκης, Μ. & Ζαράνης, Ν. (2013). Δημιουργώντας εφαρμογές για έξυπνες φορητές συσκευές με το AppInventor. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκλήσεις & Προοπτικές», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 12-14 Απριλίου 2013
Σαρημπαλίδης, Ι. (2012). Μάθηση Προγραμματισμού Η/Υ από μαθητές Α' Λυκείουμε το Scratch. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», 20-22Απριλίου 2012, Φλώρινα
Ξυνόγαλος, Σ., Σατρατζέμη Μ. & Δαγδιδέλης, Β. (2000). Η εισαγωγή στον προγραμματισμό: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικά Εργαλεία. 2ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Πάτρα, Οκτώβριος 2000
Bishop, A.(1998). Mathematics education in its cultural context. Educational Studies in Mathematics, 19, p. 179-191
Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991).Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting he learning. EducationalPsychologist, 26(3/4), 369-398
Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: brain, mind, and experience.Washington, DC: National Academy Press
Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 90, 666-679.
Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.
Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232
Ernest, P. (1991). The Philosophy of Mathematics Education. London: The Press
Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R., & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. New Media and Society, 3(2), 199-219
Hakkarainen, K., Ilömaki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., Lakkala, M.,& Lehtinen, E. (2000). Students' skills and practices of using ICT: results of a national assessment inFinland. Computers & Education, 34(2), 103-117
Hannula, M. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in Emotions Educational Studies in Mathematics, 63(2), 165- – 178
Heid, M. K. (1988). Resequencing skills and concepts in applied calculus using the computer as a tool. Journal for Research in Mathematics Education, 19(1), 3-25.
Jackson, L. A., von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). Does home internet use influence the academic performance of low-income children?. Developmental Psychology,42(3), 1-7.
Jacobs, J. E., Finken, L. L., Griffin, N. L., & Wright, J. D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. American Educational Research Journal, 35(4), 681-704.
Lerman, S. (1996). Guest Editorial. Educational Studies in Mathematics, Vol. 31
Mandelbrot, B.(1986). The Fractal geometry of Nature. San Francisco: W.H. Freeman Wood D, Bruner J., Ross G.,(1976). The role of tutoring in problem solving. Child Psychol., Phychiat., vol.17 (1976) pp 89-100 Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations forlearning. In R. Snow & M. Farr (eds.), Aptitude, learning, and instruction: Conative and affective process analysis (V. 3, pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
Meelissen, M. R. M., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: Does the schoolmatter?. Computers in Human Behavior, 24(3), 969-985.
Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school.Computers & Education, 36(4), 347-362
Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel., L. (2006). Accepting emotional Complexity. A socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. Education Studies in Mathematics, 63(2), 193-207.

Pedró, F. (2007). The new millennium learners. Challenging our views on technology and learning.Nordic Journal of Digital Competence, 2(4), 244- 264.
Schunk, D. H. Pintrich, P. R., & Meece, J. (2007). Motivation in education: theory, research, and applications. Allyn & Bacon.
Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686
Stipek, D.J., Salmon, J.M., Givvin, K.B., Kazemi, E., Saxe, G., & V.L. MacGyvers V.L. (1998). The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers. Journal of Research in Mathematics Education, 29, 465-488.
Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. Applied Developmental Psychology, 22(1), 7-30.
Vekiri, I. (2010). Socioeconomic differences in elemetnary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. Computers & Education, 54, 941-950.
Vekiri, I. & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. Computers & Education, 51, 1392-1404.
Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, dreams and harsh reality. Themes in Education, 2(4), 341-365.
Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. ContemporaryEducational Psychology, 25, 68-81.
Zusho, A., Pintrich, P., & Cortina, K. (2005). Motives, goals and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. Learning and Individual Differences, 1 (2), 141-158.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ60

Η επίδραση των Αγώνων Λόγου στην Προσχολική Ηλικία

Καλυβιώτου Αγορίτσα
Νηπιαγωγός ΠΕ60, Προϊσταμένη του 1ου Νηπιαγωγείου Φίλυρου,
ritsa_laskou@yahoo.gr

Θεοδώρου Κ. Αγγελική
Νηπιαγωγός ΠΕ60, Προϊσταμένη του 2ου Νηπιαγωγείου Πεύκων,
ninabasil2001@gmail.com

Φραγκίδου Αθανασία
Φιλόλογος ΠΕ02, Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη,
nansy.fragidou@gmail.com

Τσολακίδης Δημήτριος
Φυσικής Αγωγής ΠΕ11, 3ο ΓΕΛ Πολίχνης,
dtsolakidis@yahoo.gr

Δρ. Βαβέτση Σοφία
Νηπιαγωγός ΠΕ60, Σχολική Σύμβουλος,
svavetsi@sch.gr

Στεφανίδης Κ. Βασίλειος
Πληροφορικής ΠΕ19, Υπ. ΚΕΠΛΗΝΕΤ Ν. Χαλκιδικής,
vkstefanidis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της εφαρμογής αγώνων λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι αγώνες λόγου είναι μια δραστηριότητα η οποία απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με την εφαρμογή αυτή προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε τις τεχνικές, τις δραστηριότητες και την εμπειρία από τέτοιους αγώνες, με σκοπό να μεταδώσουμε κάποια από τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων σε αυτά της προσχολικής ηλικίας. Μέσα από κατάλληλα προσαρμοσμένες διαδικασίες για την προσχολική ηλικία προσπαθήσαμε να εξετάσουμε αν είναι δυνατόν με δραστηριότητες λόγου και ρητορικά αγωνίσματα, όπως οι διττοί λόγοι, ο αυθόρμητος λόγος, ο προτρεπτικός λόγος, η εκφραστική αφήγηση μιας ιστορίας και το παιχνίδι των ρόλων, να βοηθήσουμε τα μικρά παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες στο λόγο τους, όπως τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την κατανόηση εννοιών, την ευχέρεια της έκφρασης ενώπιον ακροατηρίου, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την καλύτερη επικοινωνία στην τάξη και τη διαδραστική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Αγώνες Λόγου, Προσχολική Ηλικία.

Εισαγωγή

Η αξία του θεσμού των αγώνων ρητορικής τέχνης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές και συμβάλλει στην καλλιέργεια των διανοητικών

τους ικανοτήτων, στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και στην απόκτηση ευχέρειας και ετοιμότητας στον προφορικό λόγο, ιδιαίτερα ενώπιον ακροατηρίου [Lipman M. (1991)].

Τα συνήθη αγωνίσματα των ρητορικών Αγώνων είναι [Εγκύκλιος 137416/Γ229-11-2011] :

Α. Αυθόρμητος Λόγος: Πρόκειται για έναν σύντομο αυτοσχέδιο λόγο, πάνω σε ένα θέμα άγνωστο στον διαγωνιζόμενο. Ο μαθητής/-τρια καλείται μέσα σε πολύ περιορισμένο χρόνο να προετοιμάσει και να εκφωνήσει μια ομιλία με διακριτά μέρη και οργάνωση.

Β. Διττοί Λόγοι: Πρόκειται για ένα ομαδικό αγώνισμα προφορικού λόγου στο οποίο δύο τριμελείς ομάδες μαθητών Γυμνασίων ή Λυκείων διαφορετικών σχολείων αντιπαρατίθενται δημόσια με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα υπέρ ή κατά μιας δεδομένης θέσης μέσα σε ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο κανόνων. Οι μαθητές του Γυμνασίου αναμετρώνται με μαθητές Γυμνασίου και οι μαθητές Λυκείου με μαθητές Λυκείου.

Γ. Προτρεπτικός Λόγος: Πρόκειται για μια ομιλία πάνω σ' ένα θέμα κοινού ή/και προσωπικού ενδιαφέροντος, στην οποία ο ομιλητής παίρνει μία θέση και προσπαθεί να πείσει το ακροατήριό του είτε να υιοθετήσει την άποψή του είτε να διαμορφώσει ανάλογα τη συμπεριφορά του.

Δ. Εκφραστική Ανάγνωση: Είναι η προσπάθεια του διαγωνιζόμενου μαθητή να ερμηνεύσει και να μεταδώσει κανείς στους ακροατές με τη χρήση της φωνής αλλά και, σε περιορισμένο βαθμό, την έκφραση του προσώπου, το περιεχόμενο λογοτεχνικών κειμένων.

Βασικός στόχος των Αγώνων Επιχειρηματολογίας [Εγκύκλιος 137416/Γ229-11-2011] είναι η καλλιέργεια της σκέψης και η επαφή των μαθητών με θέματα που, ενώ δε διδάσκονται στα σχολεία σε ειδικό και συγκεκριμένο μάθημα, βρίσκονται διάχυτα σε όλο το εύρος της διδακτέας ύλης και είναι ευρύτερα γνωστά από τον τύπο και τα ΜΜΕ. Οι μαθητές εξασκούνται να σκέφτονται λογικά, ώστε να είναι ικανοί να καθορίσουν με ακρίβεια τα κεντρικά σημεία του θέματος που θα τους δοθεί, να παρουσιάσουν τις απόψεις τους με πειστικά επιχειρήματα και να μπορούν με ετοιμότητα να ανταπαντήσουν σε ερωτήσεις. Η επαφή των μαθητών με σοβαρά ζητήματα γενικότερου ενδιαφέροντος έχει ως συνέπεια την προετοιμασία τους για το μελλοντικό τους ρόλο ως σκεπτόμενων πολιτών της δημοκρατικής πολιτείας [Boothe W.C. (1974)]. Επιπλέον, τους προσφέρεται η δυνατότητα να αναπτύξουν μια διαφορετικού είδους συνεργασία και σχέση με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους και να εισαχθούν στο πνεύμα της υγιούς διασχολικής άμιλλας με κύριο κριτήριο την ομαδική εργασία.

Με τη συστηματική παραγωγή προφορικού λόγου, μέσα από δραστηριότητες και ρητορικά αγωνίσματα, όπως αυτά περιγράφονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσαρμοσμένα όμως στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θεωρούμε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να αποκομίσουν πολλά οφέλη στην καλλιέργεια του λόγου τους [Andrews R. (1995)]. Πιο συγκεκριμένα, να αποκτήσουν ευρύτερο και πιο προσεγμένο λεξιλόγιο, να κατανοούν καλύτερα τις έννοιες, να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευχέρεια και άνεση ενώπιον ακροατηρίου, να εκφράζουν με θάρρος τη γνώμη τους, να επικοινωνούν αυθόρμητα αλλά και σε πλαίσιο κανόνων με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους.

Περιγραφή της Διαδικασίας

Το όλο εγχείρημα στηρίχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου [ΦΕΚ 304/13-3-03], και στον τομέα ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας. Εφαρμόσθηκε σε δύο νηπιαγωγεία, όπου φοιτούν μαθητές διαφόρων κοινωνικών τάξεων με γονείς ποικίλων μορφωτικών επιπέδων και επαγγελματικής απασχόλησης.

Αρχικά έγινε μια συγκέντρωση των γονέων πριν την έναρξη της διαδικασίας, για να εξηγήσουμε στους γονείς τι σκοπεύουμε να κάνουμε. Η συνάντηση αυτή επαναλήφθηκε στο τέλος του προγράμματος, ώστε να συζητήσουμε τα αποτελέσματα.

Η όλη διαδικασία πέρασε στα παιδιά σαν ένα παιχνίδι. Το ονομάσαμε «παιχνίδι ιδεών και σκέψεων» και προτείναμε στα παιδιά να παίξουμε. Ο ενθουσιασμός τους ήταν πολύ μεγάλος. Τους εξηγήσαμε πως υπάρχουν τέσσερις τρόποι, για να λέμε με ωραίο τρόπο τις σκέψεις μας στους άλλους, οι οποίοι ονομάζονται «Ρητορικοί Λόγοι». Σε αυτό το σημείο, να σημειώσουμε ότι έγινε αναφορά στην αρχαιότητα. Εξηγήσαμε με απλό τρόπο ποιοι ήταν οι αρχαίοι ρήτορες και πόσο σημαντική ήταν η ικανότητα της πειθούς, αφού στη δημοκρατική Αθήνα όλοι οι πολίτες έπρεπε να ξέρουν να μιλούν ωραία και πειστικά στην Εκκλησία του Δήμου. Τονίσαμε επίσης ότι σε αυτήν την ικανότητα του Λόγου –που σημαίνει τόσο Έκφραση όσο και Λογική- στηρίχτηκε η Δημοκρατία που γεννήθηκε κάτω από αυτές τις συνθήκες στη χώρα μας πριν δυόμισι χιλιάδες χρόνια. Στη συνέχεια δώσαμε σε αυτούς τους ρητορικούς λόγους τις ονομασίες αυθόρμητος, διττός, προτρεπτικός και εκφραστική ανάγνωση και είπαμε στους μαθητές μας πως θα παίξουμε με κάθε έναν από αυτούς ξεχωριστά. Επίσης συμφωνήσαμε στο τέλος να κάνουμε και «αγώνες», όπως οι μεγάλοι.

Α. Αυθόρμητος Λόγος

Ξεκινήσαμε από τον αυθόρμητο λόγο, γιατί θεωρήσαμε πως ήταν πιο εύκολη κατηγορία για τα παιδιά. Τοποθετήσαμε τα παιδιά σε κύκλο, για να παρατηρήσουμε αν και πόσο επηρεάζει το ένα παιδί το άλλο και αν χρησιμοποιούν το ίδιο λεξιλόγιο ή τα ίδια επιχειρήματα.

Τα παιδιά τόσο στις απαντήσεις όσο και στην επιχειρηματολογία του αυθόρμητου λόγου απάντησαν και τοποθετήθηκαν βιωματικά, χωρίς εξωτερικές επιρροές.

Ζητήσαμε να διαλέξουν μέσα από ένα κουτί λέξεις οικείες και κάθε παιδί που ήθελε να δοκιμάσει, ακούγοντας τη λέξη που είχε διαλέξει, έλεγε καινούριες και με αυτές έπλαθε και μια ιστορία. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς να μπουν στο κουτί ήταν οικείες στα παιδιά, όπως «θάλασσα», «φάντασμα», «δεινόσαυρος», «κούκλα», «άνοιξη», «Χριστούγεννα», αλλά επίσης και φράσεις, όπως «αν ήμουν αρχηγός μιας χώρας», «βοήθεια δεν μπορώ να περπατήσω», «τι θα ρωτούσα τον αγαπημένο μου ήρωα», κ.ά. Κάθε φορά που η εκπαιδευτικός εκτελούσε τη διαδικασία, κατέγραφε τις λέξεις που ακούγονταν στον καθορισμένο χρόνο και ανακοίνωνε τα αποτελέσματα. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι, όσο περνούσε η ώρα, γινόταν και πιο διασκεδαστικό. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τη λέξη «διατροφή», με την οποία τα παιδιά σκέφτηκαν και τις λέξεις «ελαιόλαδο», «βιταμίνες», «υδατάνθρακες», «πρωτεΐνες» κ.ά, που τις χρησιμοποίησαν και στον «προτρεπτικό» τους λόγο προς τους γονείς τους.

Β. Διττός Λόγος

Στον διττό λόγο κληρώσαμε λέξεις όπως «χάδι», «μυστικά», «ψέματα», «φύγε» και φράσεις όπως «αν βρίσκαμε εκατό ευρώ στο δρόμο, τι θα κάναμε; », «αν συμβεί κάτι μέσα στην τάξη, το λέμε στην κυρία ή όχι;». Χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και η μία ομάδα αναλάμβανε να υποστηρίξει το «ναι» και η άλλη το «όχι». Υπήρχε και ένας κριτής που στο τέλος ανακοίνωνε την ομάδα που προκρίθηκε. Ο κριτής ξεκινούσε με τη φράση «μετά από όσα άκουσα προσεκτικά….»

Γ. Προτρεπτικός Λόγος

Όσον αφορά τον προτρεπτικό λόγο, τα παιδιά σε ζευγάρια ανέλαβαν να μας πείσουν για ένα σοβαρό ζήτημα, ανάλογα με τη θέση που είχαν για αυτό το ζήτημα εντός συγκεκριμένου χρόνου. Ζητήματα που τέθηκαν ήταν αν πρέπει «να βλέπουμε τηλεόραση», «να παίζουμε υπολογιστή», «να διαβάζουμε ένα βιβλίο», «να πηγαίνουμε σινεμά», «να κάνουμε ποδήλατο», «να κολυμπάμε», «να μιλάμε όλοι την ίδια γλώσσα», «να φοράμε παντόφλες»

κ.ά. Αυτή η δραστηριότητα επίσης ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία προσπαθούσαν να προτρέψουν το ακροατήριό τους με πειστικά επιχειρήματα, αναλόγως με το θέμα που τους έτυχε. Προχωρήσαμε και λίγο παραπάνω και ζητήσαμε να προτρέψουν και μεγαλύτερους πάνω σε κάποια θέματα και πιο ειδικά τους γονείς τους.

Δ. Εκφραστική Ανάγνωση

Τέλος τους μιλήσαμε για την εκφραστική ανάγνωση, αλλά επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν ξέρουν να διαβάζουν, είπαμε ότι θα αλλάξουμε λίγο το παιχνίδι και θα το κάνουμε εκφραστική αφήγηση ή εκφραστική περιγραφή. Αρχικά τα παιδιά αφηγήθηκαν γνωστά παραμύθια για εξοικείωση. Συνεχίσαμε με κείμενα ή ποιήματα που άκουγαν και στη συνέχεια τα αφηγούνταν. Αργότερα περιέγραψαν πίνακες ζωγραφικής -το οποίο ήταν και το πιο δύσκολο κομμάτι του εγχειρήματος αλλά παράλληλα και γνώριμο, αφού η εικαστική τέχνη βρίσκεται στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών μας- και τέλος εμπνεύστηκαν από εικόνες αντικειμένων και αφηγήθηκαν τις δικές τους ιστορίες.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος γίνονταν καταγραφές αντιδράσεων από τις εκπαιδευτικούς. Το είδος που δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά ήταν η εκφραστική περιγραφή –στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον με την ποίηση-, ενώ το πιο εύκολο γι' αυτά, ίσως επειδή λειτουργούσαν ομαδικά, φάνηκε να είναι ο διττός λόγος.
Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς εμφανής βελτίωση του επιπέδου της προφορικής έκφρασης των παιδιών.

Παρακάτω παραθέτουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα από τις δραστηριότητες που υλοποιήσαμε, κατανεμημένα στις αντίστοιχες υποενότητες :

Α. Αυθόρμητος Λόγος

1η λέξη : τι σου έρχεται στο νου μόλις ακούς τη λέξη καλοκαίρι;
2η λέξη : τι σου έρχεται στο νου μόλις ακούς τη λέξη άνοιξη;
3η λέξη : ποιο είναι για σένα το χρώμα της λύπης;
4η λέξη : ποιο είναι για σένα το χρώμα της χαρά;

Β. Διττός Λόγος

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σύμφωνα και με την επιθυμία τους αλλά και σύμφωνα με τη φράση που τα αντιπροσώπευε. Το σενάριο που είπαμε ότι θα συμβεί ήταν: «Η κυρία πρέπει να απουσιάσει από την τάξη για τρία λεπτά. Σ' αυτό το διάστημα θα γίνει φασαρία, οι μαθητές θα παραβιάσουν τους κανόνες, θα σηκωθούν από τη θέση τους και γενικά θα γίνει φασαρία. Ο προβληματισμός είναι: 1. το λέμε στην κυρία ή 2. δεν το λέμε στην κυρία.

γ. Προτρεπτικός Λόγος

Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας του Προτρεπτικού Λόγου, αποφασίσαμε να προτρέψουμε τους γονείς μας για τη σωστή χρήση της τηλεόρασης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Δ. Εκφραστική Ανάγνωση

Στην εκφραστική ανάγνωση αρχίσαμε με αφήγηση γνωστών παραμυθιών και αφήγηση νέων παραμυθιών με καρτέλες. Ακολούθησε αφήγηση μικρών ιστοριών που έφτιαξαν μόνα

τους τα παιδιά από παλιά βιβλία που βρίσκονται στις βιβλιοθήκες μας. Με την τεχνική του κολάζ έκοψαν εικόνες, τις κόλλησαν με τη δική τους λογική και στη συνέχεια έφτιαξαν ιστορίες τις οποίες και αφηγήθηκαν. Στο σημείο αυτό είχαμε και συνεργασίες 2-3 ατόμων. Στη συνέχεια, μέσα από αυτή τη διαδικασία, γνωρίσαμε και Έλληνες ποιητές, όπως ο Οδ. Ελύτης και ο Κ. Π. Καβάφης.

Αποτελέσματα

Μετά το πέρας του προγράμματος ζητήσαμε από τους γονείς να σχολιάσουν τα αποτελέσματα μέσα από ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια είχαν δύο μορφές. Στην πρώτη μορφή τους ζητούσαμε να μας απαντήσουν βάσει μιας διαβαθμισμένης κλίμακας, για να είναι μετρήσιμα τα αποτελέσματα και να είναι δυνατή η στατιστική επεξεργασία τους. Στη δεύτερη μορφή δώσαμε τη δυνατότητα στους γονείς να σχολιάσουν περιγράφοντας. Έτσι αποκτήσαμε και μια ποιοτική περιγραφή αυτών που παρατήρησαν στο σπίτι ως αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν τις ακόλουθες ερωτήσεις :

Μετά τους «Αγώνες Λόγου», καταλάβατε κάποια

- βελτίωση στο λεξιλόγιο του παιδιού;
- βελτίωση στη σχέση συνεργασίας του μαζί σας ;
- βελτίωση στην επικοινωνία του με άλλα άτομα ;
- βελτίωση στη δομή του λόγου του παιδιού ;
- βελτίωση στην αυτοπεποίθηση του παιδιού;
- βελτίωση επιχειρηματολογίας του παιδιού ;
- βελτίωση της ευαισθησίας του παιδιού για γραπτά κείμενα και ποίηση Ελλήνων Συγγραφέων και Ποιητών ;
- βελτίωση στην ενασχόλησή του παιδιού με την τέχνη ;
- ενίσχυση του γενικότερου προβληματισμού του παιδιού;

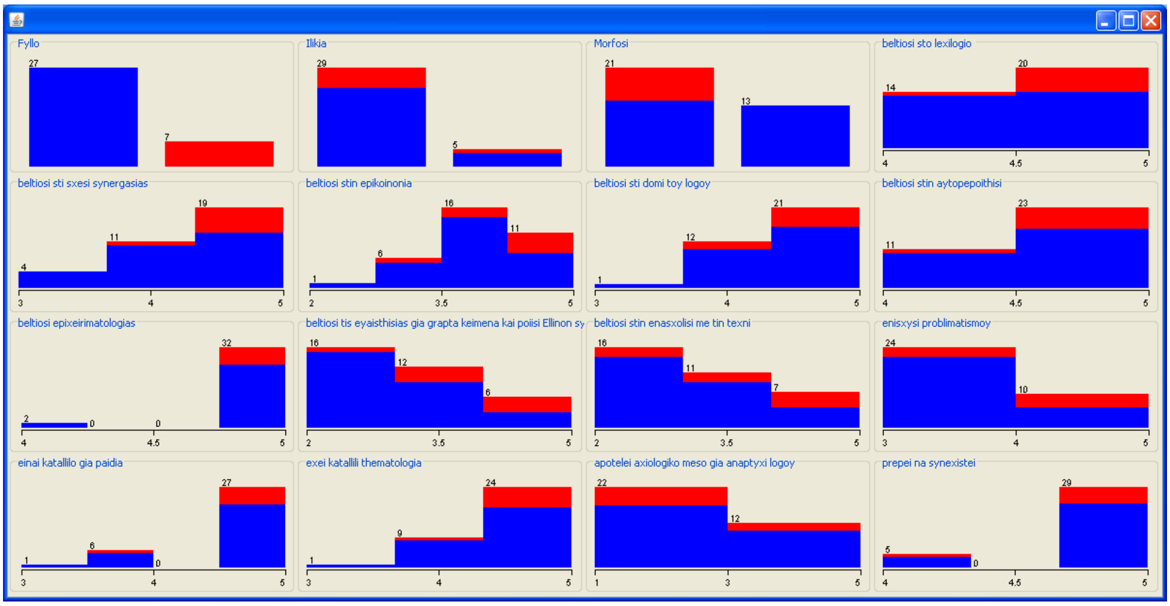
επίσης οι «Αγώνες Λόγου» :

- είναι κατάλληλοι για παιδιά αυτής της ηλικίας ;
- είχαν κατάλληλη θεματολογία ;
- αποτελούν αξιολογικό μέσο για την ανάπτυξη του λόγου ;
- πρέπει να συνεχιστούν σε επόμενες τάξεις ;

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον WEKA (Waikato Environment for Knowledge Learning), το οποίο αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο Waikato της Νέα Ζηλανδίας. Σκοπός των ανθρώπων που ανέπτυξαν το λογισμικό ήταν ο προσδιορισμός των πληροφοριών από την επεξεργασία διαφόρων στοιχείων που μπορούν να συγκεντρωθούν από κάποια δραστηριότητα. Το λογισμικό αποτελεί μια πολύ καλή εφαρμογή εξόρυξης γνώσης (data mining). Περιλαμβάνει διάφορα εργαλεία, όπως η προεπεξεργασία στοιχείων, η ταξινόμηση, η ομαδοποίηση, η οπισθοδρόμηση, η απεικόνιση και η επιλογή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Για τις εκτιμήσεις του το λογισμικό χρησιμοποιεί τη διαδικασία του training set, δηλαδή μιας ομάδα δεδομένων η οποία μπορεί να εκπαιδευτεί, με σκοπό να επιτελέσει μηχανική μάθηση και τελικά να παραγάγει χρήσιμες πληροφορίες. Το WEKA είναι πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού και επομένως είναι ελεύθερο στη χρήση, κάτω από την άδεια GNU/GPL.

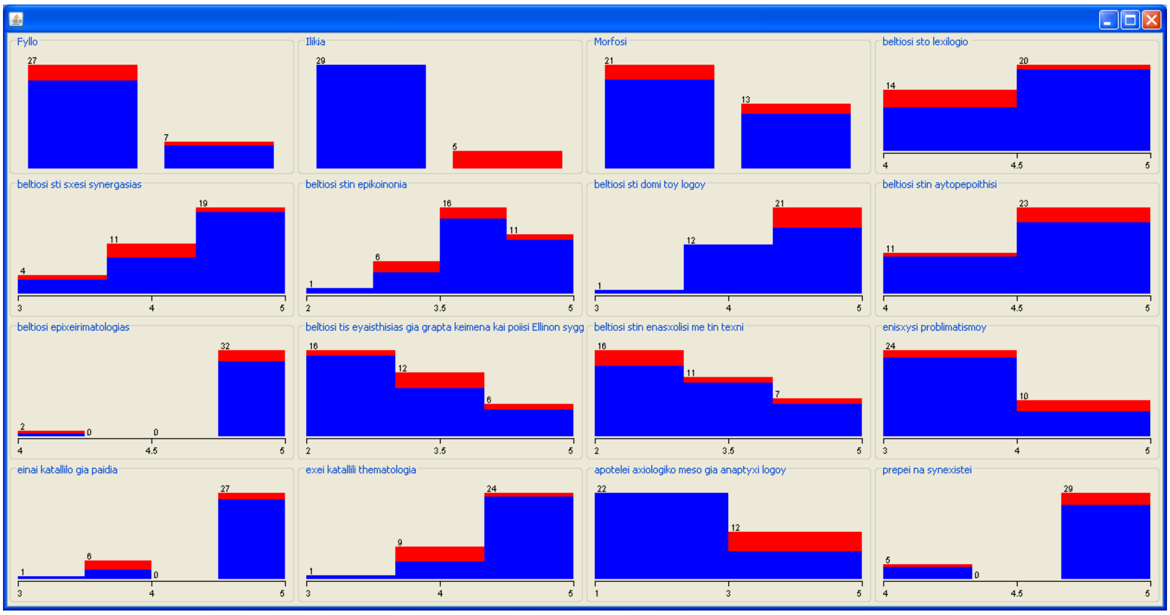
Η διαβαθμισμένη κλίμακα των ερωτημάτων που απευθύνθηκαν στους γονείς ήταν από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ). Με βάση λοιπόν τη διαβαθμισμένη κλίμακα, τα

αποτελέσματα περιγράφονται εν συντομία στα παρακάτω διαγράμματα. Στο σχήμα 1 τα αποτελέσματα είναι με βάση το φύλλο του γονέα (με κόκκινο οι άνδρες και με μπλε οι γυναίκες). Επομένως βλέπουμε πώς απάντησαν σε κάθε ερώτηση τα διαφορετικά φύλλα γονέων και με ποια διαβάθμιση. Για παράδειγμα, στο ερώτημα: «Μετά τους Αγώνες καταλάβατε κάποια βελτίωση στο λεξιλόγιο», απάντησαν 14 άτομα με 4 και 40 με 5. Οι περισσότεροι άντρες βαθμολόγησαν με 5, ενώ οι γυναίκες είχαν περίπου ισοψηφία στο 4 και 5.



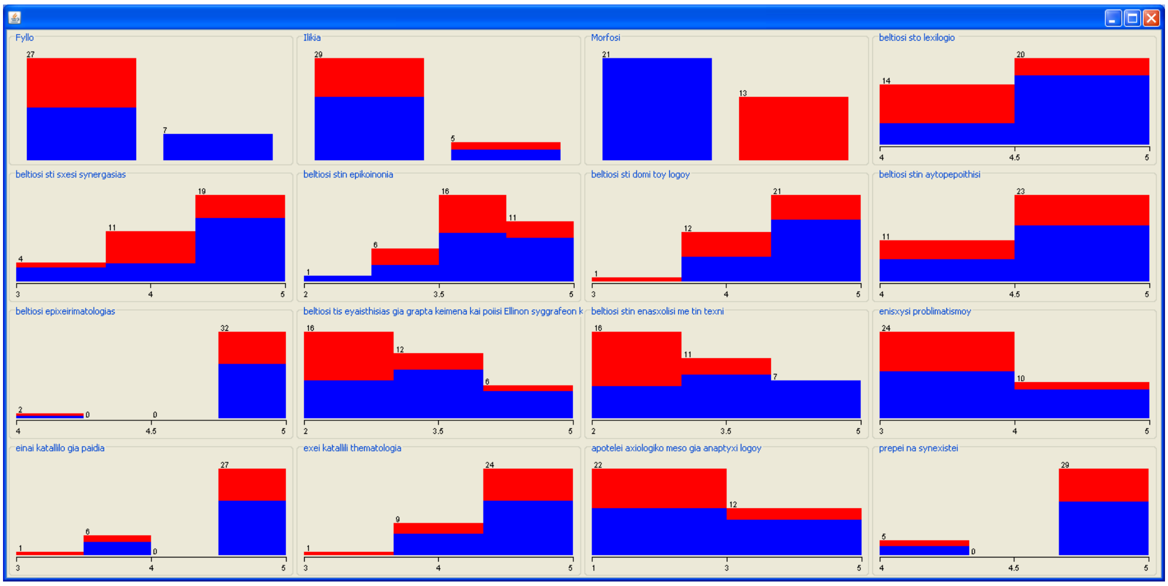
Σχήμα 1. Αποτελέσματα με βάση το φύλλο του Γονέα

Στο σχήμα 2 τα αποτελέσματα είναι με βάση την ηλικία του γονέα (με κόκκινο ηλικίες 40-49 και με μπλε οι ηλικίες 30-39). Έτσι, βλέπουμε πώς απάντησαν σε κάθε ερώτηση και με ποια διαβάθμιση οι διαφορετικές ηλικίες γονέων. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «Μετά τους Αγώνες καταλάβατε κάποια βελτίωση στη δομή του λόγου», όλες οι ηλικίες 40-49 (κόκκινο) βαθμολόγησαν με 5.



Σχήμα 2. Αποτελέσματα με βάση την ηλικία του Γονέα

Στο σχήμα 3 τα αποτελέσματα είναι με βάση τη μόρφωση του γονέα (με κόκκινο μόρφωση Γυμνάσιο-Λύκειο και με μπλε μόρφωση ΑΕΙ-ΤΕΙ). Εδώ παρατηρούμε μια ενδιαφέρουσα ισορροπία στις απαντήσεις ανεξαρτήτως μόρφωσης.



Σχήμα 3. Αποτελέσματα με βάση τη μόρφωση του Γονέα

Συμπεράσματα και Μελλοντική Εργασία

Η εφαρμογή αλλά και τα αποτελέσματα του προγράμματος άφησαν τόσο σε εμάς όσο και στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που ενεπλάκησαν αλλά και στους γονείς των παιδιών άριστες εντυπώσεις. Όπως το έχουμε αναφέρει ήδη, τα παιδιά διασκέδασαν πάρα πολύ και η συμμετοχή τους υπήρξε εντυπωσιακή. Έτσι τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά για όλους.

Παρατηρώντας τα διαγράμματα, διαπιστώνουμε ότι οι γονείς έμειναν ευχαριστημένοι από την απόδοση του προγράμματος και επιθυμούν τη συνέχειά του. Επίσης διαπίστωσαν ότι τα παιδιά τους βελτίωσαν το λόγο τους και την επιχειρηματολογία τους. Επίσης διέκριναν ότι τα παιδιά τους έγιναν πιο επικοινωνιακά, αποκτώντας ευχέρεια λόγου και επιπλέον παρατήρησαν βελτίωση στην επαφή τους με την τέχνη.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού και έτσι όπως το βιώσαμε εμείς μέσα στην τάξη, μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι ακόμη και οι πιο διστακτικοί μαθητές συμμετείχαν με πολλή διάθεση. Κατά ένα μέρος, σε αυτό συνέβαλε και το ανταγωνιστικό στοιχείο των δραστηριοτήτων. Η αίσθηση που είχαν τα παιδιά, ότι και αυτά κρίνουν ή συμβουλεύουν, όπως οι μεγάλοι, συνέβαλε στην επιτυχία των δράσεων. Ανέπτυξαν ισχυρό αίσθημα ομαδικότητας και πειθάρχησαν στους κανόνες του παιχνιδιού πολύ γρήγορα (οργάνωση συμπεριφοράς). Επίσης είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και να προβληματιστούν, άκουγαν πολύ προσεκτικά το συνομιλητή τους και βελτίωσαν τις σχέσεις τους μεταξύ τους (κοινωνικές δεξιότητες). Μαθητές που δεν είχαν συνήθως μεγάλη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τις δραστηριότητες αυτές έγιναν «ορατοί» και εντάχθηκαν στην ομάδα ως ισότιμα μέλη. Αξίζει να σημειωθεί πως το ένα από τα σχολεία έχει τμήμα ένταξης και πως δύο από τους μαθητές του αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα δομής του λόγου. Διαπιστώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι το πρόγραμμα ωφέλησε πολύ τους μαθητές αυτούς.

Από την εμπειρία που αποκτήσαμε μέσα από τη διαδικασία αυτή διαπιστώσαμε ότι σε ό,τι αφορά το κομμάτι της έκφρασης, οι ρητορικοί λόγοι στο νηπιαγωγείο μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο δουλειάς για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου (ανάπτυξη λεξιλογίου, δομή, ευχέρεια στη διατύπωση). Επίσης μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς και σημαντικό βιωματικό τρόπο προσέγγισης των παιδιών και της ψυχολογίας τους. Εξάλλου δεν έχουμε τη δυνατότητα συχνά να ακούμε τα παιδιά να τοποθετούνται για τέτοιου είδους θέματα. Θα μπορούσαμε άνετα να χαρακτηρίσουμε τις δράσεις που αναπτύξαμε ως πολύ καινοτόμες στο πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μετέφεραν τα βιώματα τους, τις εμπειρίες τους στα σπίτια τους και τεκμηρίωσαν τις απόψεις τους, σύμφωνα με τον τρόπο που έμαθαν στην ομάδα της τάξης. Ως εκπαιδευτικοί είμαστε ικανοποιημένοι, αφού από τη μεριά των γονιών σχολιάστηκε θετικά το γεγονός ότι το παιδί τους τελευταία παρουσίασε πρόοδο στο λόγο του και επίσης ότι εκδήλωσε μία βελτιωμένη επιχειρηματολογία σε θέματα που δεν το περίμεναν.

Επίσης παρατηρήσαμε πως τα παιδιά ωρίμασαν και πλέον στο παιχνίδι τους αντιδρούσαν πιο διαλογικά και εξέφραζαν τις απόψεις τους με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επίσης η ανταλλαγή απόψεων αναβάθμισε ποιοτικά τις σχέσεις τους.

Προτείνεται επανάληψη καθώς και συνέχεια του προγράμματος στη βαθμίδα του Δημοτικού Σχολείου.

Αναφορές

Andrews R. (1995). Teaching and learning argument. Cassell Education

Boothe W.C. (1974). *A rhetoric of irony.* The University of Chicago Press,.

Lipman M. (1991*) Thinking in education.* N.Y. Cambridge University Press

WEKA (Περιβάλλον Εξόρυξης Γνώσης): http://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/

Άδεια GNU/GPL: http://www.gnu.org/licenses/gpl.html

Γεωργακοπούλου Α. - Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εγκύκλιος 137416/Γ229-11-2011, *Αγώνες Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας 2011-2012,* Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ 304/13-3-03, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμα Σπουδών. Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*

Η επίδραση της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από επιμορφωτικές - ψυχαγωγικές δράσεις.

Αλτιντζή Πασχαλία
Ψυχολόγος,
pasxalialtin7@yahoo.gr

Δερμεντζή Αντωνία
Νηπιαγωγός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Σερρών,
donnaderm@gmail.com

Δήμου Δήμητρα
Μηχανικός Πληροφορικής και Επικοινωνιών,
d.dimou@hotmail.com

Σοφιανίδου Μαρία
Νηπιαγωγός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Σερρών,
mariasofianidou68@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτικός Σοφιανίδου Μαρία, η οποία έχει την οργανική της θέση στο Νηπιαγωγείο Γεφυρουδίου Σερρών (τα τελευταία πέντε χρόνια), πρότεινε στους γονείς την υλοποίηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε συνδυασμό με την ευτυχή συγκυρία από σχετική ενημέρωση της στην ηλεκτρονική αλληλογραφία του νηπιαγωγείου, από την Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ) Λάρισας, δόθηκε το έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της καινοτόμου δράσης. Ορμώμενη από την προϋπάρχουσα θετική σχέση με τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, προχώρησε στην οργάνωση και στην εκτέλεση αυτής της δράσης. Στην προσπάθεια της αυτή βρήκε την κατάλληλη εθελοντική ανταπόκριση από τρεις μητέρες του νηπιαγωγείου που αποτέλεσαν τον πυρήνα της εκτελεστικής ομάδας, καθώς και από την ολομέλεια των υπόλοιπων οχτώ γονέων, οι οποίοι συμμετείχαν στην πραγματοποίηση του εγχειρήματος. Η κύρια βιβλιογραφική πηγή, στην οποία στηρίχθηκε η τετραμελής ομάδα, αποτέλεσε το Δ.ΕΠ.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο).

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία Οικογένειας – Σχολείου, Παραμύθι, Παιχνίδι

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την συνεργασία οικογένειας – σχολείου και το άνοιγμα του νηπιαγωγείου μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δράσεις στην ευρύτερη κοινωνία.

Στην πρώτη ενότητα, «Παραμύθι και Παιχνίδι», παρουσιάζονται θεωρητικές απόψεις σχετικά με την θετική επίδραση τους, στην ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Στην επόμενη ενότητα, «Σχέσεις Οικογένειας – Σχολείου», αναφέρεται ο καθοριστικός ρόλος της συνεργασίας των δύο αυτών παραγόντων στην καθολική εξέλιξη του παιδιού.

Στην συνέχεια, παρατίθεται ο γενικός σκοπός της δράσης, σε συνάρτηση με το σχεδιασμό και την μεθοδολογία του προγράμματος.

Τέλος, αναπτύσσονται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν αναφορικά με τους στόχους που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό, καθώς και καταγράφεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα εργασία.

Παραμύθι και Παιχνίδι

Το παραμύθι και το παιχνίδι είναι δύο έννοιες αναμφισβήτητα στενά συνυφασμένες με την παιδική ηλικία. Το παραμύθι, το παιχνίδι και το παιδί κινούνται ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Η δημιουργία των παραμυθιών αποτελούσε μέσο διαπαιδαγώγησης του παιδιού ώστε να ενστερνιστεί τις ηθικές αξίες της κοινωνίας μέσα από συμβολισμούς και ηθικά διδάγματα.

Το παιδί αφουγκράζεται τον εαυτό του, τον κόσμο και σιγά-σιγά δομεί την προσωπικότητα του. Αναπτύσσει μια στερεή σχέση με το γραπτό λόγο καθώς οικειοποιείται εικόνες, λέξεις και ήρωες, όπως ακριβώς αισθάνεται οικεία και με τα παιχνίδια του. Ως αποτέλεσμα αυτού καλλιεργείται στο παιδί η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η φαντασία και του ανοίγεται η μαγική πύλη της έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να συγκινηθεί, να ανακαλύψει, να επινοήσει, να γελάσει, να ανακουφιστεί, να απελευθερωθεί μέσα από φανταστικές καταστάσεις, να παίξει και να γνωρίσει νέους δρόμους προσέγγισης για θέματα που το αφορούν.

Εφόσον το περιεχόμενο τους έχει γίνει κατά ένα μέρος οικείο από την παιδική φαντασία, μπορεί να περάσει στο παιχνίδι ρόλων. Σύμφωνα με έρευνες μεγάλων θεωρητικών της ψυχολογίας (Freud, Piaget, Erikson), το παιδί μέσα από το παιχνίδι εκφράζει έμμεσα ή συμβολικά προσωπικές ανησυχίες, φόβους, επιθυμίες υποτάσσοντας καθετί που απασχολεί την παιδική ψυχή του, στη γενικότερη ανάπτυξή του και κυρίως στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Οι σύγχρονες ψυχολογικές έρευνες εξετάζουν το παιχνίδι, στα πλαίσια της ανάπτυξης και της λειτουργίας των ανώτερων νοητικών διαδικασιών που διαμορφώνονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά. Η θεωρία του Vygotsky (1996) διαφοροποιείται ως προς την οριοθέτηση του ρόλου του ενηλίκου στο παιχνίδι. Εισάγει την έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης για να δηλώσει το διάστημα ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης, στο οποίο το παιδί μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια και την αλληλεπίδραση πιο ικανών ή πιο έμπειρων ατόμων. Ο ρόλος του ενηλίκου ή του πιο έμπειρου συνομήλικου διαμορφώνεται σ' αυτόν τον υποστηρικτή, του βοηθού, του συντονιστή της δραστηριότητας, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους σ' ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο (Αυγητίδου, 2001).

Παρόμοια, μ' αυτή του Vygotsky είναι και η θέση του Jerome Bruner για το ρόλο του ενηλίκου στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, με την έννοια της σκαλωσιάς. Οι Wood et al. περιγράφουν αυτή τη μέθοδο ως τη διαδικασία στην οποία οι ενήλικες βοηθούν τους μαθητές να επικεντρωθούν στα στοιχεία της δραστηριότητας που δε θα μπορούσαν να ανακαλύψουν χωρίς βοήθεια. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Bruner (2006b) επισημαίνει την παιγνιώδη πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας διότι έτσι τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να κάνουν λάθη και εμπλέκονται ενεργά στην προβληματική κατάσταση (Θεοδότου, 2012).

Η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι μπορεί να υποστηριχθεί μόνο σ' ένα πλαίσιο παραδοχής των δυνατοτήτων των παιδιών να παράγουν μια συνεκτική δομή στο παιχνίδι

τους, η οποία επιτρέπει στους συμπαίχτες να μοιράζονται τη γνώση και να επικοινωνούν μεταξύ τους (Αυγητίδου, 2001).

Πολλοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι ορισμένα παιδιά μπορεί και να μην έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες να εγκαινιάσουν ή να διατηρήσουν ένα παιχνίδι ή να περιορίζονται στη μετακίνηση τους από παιχνίδι σε παιχνίδι, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας και φαντασίας. Η άποψη ότι η συμμετοχή του ενηλίκου καταστρατηγεί το παιχνίδι ως μια ευχάριστη δραστηριότητα και το μετατρέπει σε καθοδηγούμενη εμπειρία αμφισβητείται.

Από την άλλη πλευρά, διερευνάται ένας περισσότερο δομημένος τρόπος παιχνιδιού με τη συμμετοχή των ενηλίκων, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα πιο σύνθετο παιχνίδι καθώς και το εύρος των πρωτοβουλιών και των δραστηριοτήτων των παιδιών, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται παράλληλα και η κατάκτηση μαθησιακών εκπαιδευτικών στόχων μέσα απ' αυτό. Διαφοροποιείται μ' αυτόν τον τρόπο ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμπαίχτη, παρατηρητή και συντονιστή του παιχνιδιού.

Σύμφωνα με νέες έρευνες, η συστημική θεώρηση για τη σχέση σχολείου – οικογένειας είναι καινούρια και αντανακλά τις σύγχρονες απόψεις για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Η οικογένεια και το σχολείο είναι συστατικά του ευρύτερου όλου συστήματος και αυτό συνεπάγεται πως η αλληλεπίδραση και η συνεργασία τους είναι αναγκαία και δεν μπορεί να αποφευχθεί (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015).

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό και διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, αναγνωρίζοντας το ρόλο της κοινότητας. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, την στάση των εκπαιδευτικών και το βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015).

Εκεί που υπάρχει απόλυτη αναγνώριση της σπουδαιότητας συνεργασίας των τριών αυτών παραγόντων, είναι στην παιδαγωγική προσέγγιση του Ρέτζιο Εμίλια για την προσχολική εκπαίδευση (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015). Θεωρείται παγκοσμίως ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, καθώς προσέλκυσε τον εκπαιδευτικό κόσμο να έρθει σε επαφή με την διαθεματικότητα και την μέθοδο Project (ο τρόπος της ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν). Σε αυτήν την προσέγγιση, τα παιδιά μαζί με τον παιδαγωγό μαθαίνουν να συλλέγουν, να ταξινομούν, να επεξεργάζονται πληροφορίες και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που ήδη έχουν για να επιλύουν προβληματισμούς που τα ίδια θέτουν, αναπτύσσοντας έννοιες και δεξιότητες από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Ξενάκη, 2013). Μια από τις βασικές αρχές του Ρέτζιο Εμίλια, είναι η δημιουργία σχέσεων με τους γονείς, οι οποίοι είναι ελεύθεροι να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με όποιο τρόπο γίνεται καθώς αποτελούν ουσιαστικό μέρος αυτής της μακρόχρονης σχέσης (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος των ενηλίκων, είναι πολύ σημαντικός για τον μικρόκοσμο του παιδιού. Η οικογένεια και το σχολείο, για το παιδί που βρίσκεται στην προσχολική ηλικία, αποτελούν τους δύο καθοριστικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και συντελούν στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του.

Σχέσεις Οικογένειας – Σχολείου

Οι γονείς, για τα παιδιά, αποτελούν τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο που τα περιβάλλει και φυσικά είναι οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα, τα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού τους, ξέρουν τις συνήθειες και τις εμπειρίες που βιώνουν εντός ή εκτός σπιτιού.

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο είναι ο θεσμός που καλείται να ανταπεξέλθει στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις και δομές, με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση τους, στην προώθηση του εγγραμματισμού και κατ' επέκταση της σχολικής επιτυχίας τους. Αυτόν το ρόλο τον επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προκειμένου να προτρέψουν τα παιδιά στη «δια βίου μάθηση», διαμορφώνουν έναν ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον που θα παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να επιλύει αυτόβουλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται.

"Ήδη τον 18ο αιώνα ο Schleiermarcher", όπως αναφέρει η Καστανίδου (2004), "είχε επισημαίνει την σημασία της αγωγής μέσα από τους δύο βασικούς κοινωνικούς θεσμούς: την οικογένεια και το σχολείο. Θεωρούσε τα βασική φροντίδα της οικογένειας είναι η διαμόρφωση της ηθικής στο παιδί, ενώ του σχολείου η μάθηση και η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω σκόπιμων και συνειδητών ενεργειών. Ρόλος της αγωγής θα πρέπει να είναι αφενός να καταστήσει τον άνθρωπο ικανό να υπηρετήσει την κοινωνία και αφετέρου να τον οδηγήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του και κατ' επέκταση στην εξέλιξη της ίδιας της κοινωνίας" (σ.77).

Το ελληνικό κράτος, αντιλαμβανόμενο, το σημαντικό ρόλο του νέου σχολείου, στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία, συντάσσει το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2001), όπου και επισημαίνει "την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη η ατομικότητα του κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, οι κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του πολιτισμού μας, οι προσδοκίες των γονέων, η ανάγκη να αποκτήσουν τα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχισμένα στην κοινωνία" (σ.4307).

Οι Δαφέρμου κ.α. (2007) υποστηρίζουν την άποψη αυτή, μέσα στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2007), δηλώνοντας ότι, "για να δημιουργήσουν ένα τέτοιο κλίμα οι εκπαιδευτικοί, επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενημερώνοντας τους συστηματικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους, προτρέποντας τους να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρονται στους προβληματισμούς και στις προσδοκίες τους"(σ.49).

Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς που έχουν σχέση με το σχολείο, ανθρώπινοι και υλικοί παράγοντες, «αναγκάζονται», να αναπτύξουν κάποια σχέση συνεργασίας, για να υλοποιούνται αποτελεσματικά οι στόχοι κάθε τύπου σχολείου. Η Γκουρκούτα (2004) υποστήριζε ότι " ο όρος «αποτελεσματικότητα», έχει σαφή αναφορά σε καρπούς που προκύπτουν από την συνεργασία πολλών παραγόντων, όπως η νομοθεσία, η διοικητική ερμηνεία και εφαρμογή, τα προγράμματα και τα βιβλία (περιεχόμενο), ο χώρος, η οικονομία και τέλος, ο εμψυχωτής και ανατροφοδότης, ο εκπαιδευτικός" (σ.41). Η διαρκής δυναμική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονιών, μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά δεδομένα, καθορίζει και το αποτέλεσμα της τελικής – ποιοτικής ή μη, εικόνας του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αγωνιούν και προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά στο μικρόκοσμο της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων της ζωής. Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού των Δαφέρμου κ.α. (2007) καταγράφεται χαρακτηριστικά ότι, "όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς και οι δύο κόσμοι τους ενώνονται" (σ.49).

Επιπλέον, η Γκουρκούτα (2004) εκφράζει την άποψη ότι, "όλες οι προσπάθειες που καταβάλλονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αρμονίας με την οικογένεια σε μια κοινή πορεία ικανοποίησης των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και μιας σύνθεσης συμφερόντων όλων των προσώπων γύρω από το παιδί, απαιτούν έναν ετήσιο σχολικό προγραμματισμό" (σ.38).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την ανάπτυξη μιας διαρκούς αρμονικής συνεργασίας με τους γονείς, απαραίτητη είναι η συστηματική επικοινωνία μαζί τους, η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα από διάφορες πρακτικές (προγραμματισμένες συναντήσεις, ολιγόλεπτες συζητήσεις με τους γονείς, τηλεφωνική επικοινωνία και συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δράσεις).

Συνεπώς, βάσει όλων των παραπάνω πρακτικών που εφαρμόστηκαν καθ'όλη την διάρκεια του σχολικού έτους, η συγκεκριμένη ομάδα σχεδίασε, οργάνωσε, υλοποίησε και αξιολόγησε το σχέδιο εργασίας, με τίτλο: "Το κουκί και το ρεβύθι βγήκαν από το παραμύθι, πήραν την Πινακωτή και έστησαν τρανή γιορτή".

Γενικός σκοπός δράσης

«Η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, και γενικά το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία».

Σχεδιασμός και μεθοδολογία προγράμματος

Η νηπιαγωγός με αφετηρία τη δική της αγάπη για το παραμύθι και γνωρίζοντας τις ελάχιστες ευκαιρίες των παιδιών να απολαύσουν δημιουργικές δράσεις στη μικρή επαρχιακή τους κοινωνία, έθεσε στους γονείς (στην προγραμματισμένη ανοιξιάτικη συνάντηση μαζί τους στις 30/3/15) την αρχική της ιδέα, για αφήγηση παραμυθιών και παραδοσιακά παιχνίδια.

Το θετικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (παιδιών, νηπιαγωγού, γονιών, παραγόντων της τοπικής κοινωνίας) στάθηκε το καλύτερο έναυσμα ώστε η δράση να υλοποιηθεί και να στεγαστεί στον χώρο του πολιτιστικού συλλόγου.

Στην πρώτη γενική συνάντηση με όλους τους γονείς αποφασίστηκε μέσα από διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, η δράση να γίνεται μια φορά την εβδομάδα και να περιλαμβάνει αφήγηση παραμυθιών και ομαδικά παιχνίδια. Εκτός από την αρχική συνάντηση πραγματοποιήθηκαν δυο ακόμα συναντήσεις με το σύνολο των γονιών.

Για το συντονισμό της δράσης σχηματίστηκε μια ομάδα, αποτελούμενη από την νηπιαγωγό και τρεις μητέρες. Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συναντήσεις για τον σχεδιασμό της δράσης και την συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Στην πρώτη συνάντηση της δράσης, η νηπιαγωγός εμψύχωσε τους γονείς αναλαμβάνοντας την υλοποίηση (λόγω εμπειρίας από προηγούμενες παρόμοιες δράσεις όπου ήταν υπεύθυνη) με τη βοήθεια μιας μητέρας εκπαιδευτικού. Στις επόμενες συναντήσεις (πέντε στο σύνολο) που πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά, ανέλαβαν οι ίδιοι οι γονείς ενεργό δράση με προσωπική αφήγηση παραμυθιών, εμπλοκή στα ομαδικά παιχνίδια κα. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν από το Νηπιαγωγείο αλλά και από τους γονείς (επέλεξαν μύθους από προσωπικές μνήμες, παραδοσιακά παιχνίδια του τόπου τους κα).

Για να γίνει πιο κατανοητός ο σχεδιασμός της δράσης αποτυπώθηκε από την εκπαιδευτικό στο ιστόγραμμα 1



Ιστόγραμμα 1. Σχεδιασμός δράσεων

Κατά τον σχεδιασμό της δράσης τέθηκαν στόχοι που αφορούσαν τους παρακάτω τομείς

- **Γλώσσα**

Στόχος:
- Να εξοικειωθούν με εκφάνσεις της γλώσσας, να μάθουν αινίγματα, παροιμίες και ρίμες

Δράσεις:
- Μύθος: “Το αλάτι και η φακή”
- Λαχνίσματα, γλωσσοδέτες και παροιμίες του τόπου μας

- **Μαθηματικά**

Στόχος:
- Μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόσουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις

Δράσεις:
- Παιχνίδι:

- "Αλεπού, αλεπού τι ώρα είναι;" (αρίθμηση, αντιστοίχηση αριθμού – βήματος)
- "Αγαλματάκια" (Προσανατολισμός στον χώρο)

- **Εικαστικά – Μουσική – Θεατρική Αγωγή**

Στόχος:

- Να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία
- Να χρησιμοποιούν την τέχνη (εικαστικά, μουσική) σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος
- Να αναπτύσσουν την φαντασία τους, να εκτονωθούν και να απελευθερωθούν μέσα από την δραματοποίηση, το χορό και το τραγούδι
- Δράσεις:
- Χειροτεχνία: Ομαδικό κολάζ με διάφορα υλικά
- Δραματοποίηση: "Αλεπούδες και κοτοπουλάκια"
- Παραδοσιακά τραγούδια τοπικά και από διάφορα μέρη της Ελλάδας

- **Μελέτη Περιβάλλοντος**

Στόχος:

- Να εξασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή γονέων και όλων των παιδιών, όπως π.χ. διαφορετικών ηλικιών, αφού στο πρόγραμμα συμμετείχαν και παιδιά του χωριού μεγαλύτερης ηλικίας και παιδιά με κινητικά προβλήματα
- Να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους για παρατήρηση, έρευνα και κατανόηση του παρελθόντος
- Να έρθουν σε επαφή με το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον από μικρή ηλικία και να μπορέσουν να εκφραστούν δημιουργικά με αφορμή το πολιτιστικό (π.χ. ήθη και έθιμα του τόπου) μας παρελθόν, ώστε να αποκτήσουν θετική στάση και να γίνουν οι συνεχιστές της παράδοσης
- Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να ανακαλύψουν και να μάθουν με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα
- Να μάθουν να συνεργάζονται, να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους, να τις σέβονται, να υπακούουν σε κανόνες και να αλληλεπιδρούν στο άμεσο ανθρωπογενές περιβάλλον
- Να βελτιωθούν οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας με την ενεργή εμπλοκή των δύο παραγόντων για την υλοποίηση πολιτιστικών δράσεων, με απώτερο στόχο το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία
- Δράσεις:
- Επίσκεψη σε λαογραφικό – ιστορικό μουσείο της ευρύτερης περιοχής (μουσείο Τσαρτζίδη)
- Επίσκεψη στο μουσείο της Αμφίπολης
- Κλείσιμο σχολικού έτους με ανοιχτή καλοκαιρινή γιορτή, στην οποία συμμετέχουν και γονείς

- **Φυσική Αγωγή**

Στόχος:

- Να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια, με σκοπό να προαχθεί η ολική κινητικότητα των παιδιών
- Δράσεις:

- Παραδοσιακοί χοροί
- Παραδοσιακά παιχνίδια: "Το μαντηλάκι", "Περνά, περνά η μέλισσα"

Συμπεράσματα

Για να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μας πρακτικής, κρίθηκε απαραίτητο από την ομάδα να προχωρήσει στην αξιολόγηση της δράσης. Σύμφωνα με τον Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2001) "Οι άξονες και τα κριτήρια της αξιολόγησης προκύπτουν από τους στόχους που αρχικά τέθηκαν και από τον βαθμό επίτευξη τους". (σ.4366).

Ως προς τους άξονες αξιολόγησης η ομάδα παρατήρησε πως επιτεύχθηκαν οι ψυχοκινητικές δεξιότητες και ικανότητες, η ποιότητα της εργασίας ήταν πολύ ικανοποιητική καθώς και η παρουσίαση του προγράμματος. Τα συμπεράσματα αυτά προκύπτουν από τον ενθουσιασμό και την ενεργή συμμετοχή γονέων και παιδιών. Θα πρέπει όμως να επισημανθεί πως κατά την διάρκεια της πρώτης συνάντησης οι γονείς ήταν επιφυλακτικοί και διστακτικοί.

Ως προς τα κριτήρια η ομάδα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- Οι στόχοι επιτεύχθηκαν στο μέγιστο βαθμό, αφού αποκτήθηκαν νέες γνώσεις και δεξιότητες, τα παιδιά και οι γονείς αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, διαμορφώθηκε κοινός κώδικας αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους, στην ομάδα και το περιβάλλον.
- Ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που είχε ορίσει αρχικά η ομάδα των τεσσάρων και έπειτα έγινε αποδεκτή και από την υπόλοιπη ομάδα γονέων.
- Το θέμα λόγω της πρωτοτυπίας του, παρέσυρε μικρούς και μεγάλους, ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς.
- Το πλήθος, η ετερογένεια και η ποιότητα των πηγών που επιλέχθηκαν ανταποκρινόταν στον στόχο των καινοτόμων δράσεων, που εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά στην τοπική κοινωνία.
- Η δράση προσεγγίστηκε διαθεματικά αγγίζοντας όλους τους τομείς και κατ' επέκταση τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Στην τελευταία συνάντηση με τους γονείς προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε την όλη δράση που ξεκίνησε δειλά μέσα σε μια μικρή τοπική κοινωνία αλλά με το ντύμα του ενθουσιασμού και της συλλογικότητας, αφήνοντας σε όλους τους εμπλεκόμενους την λαχτάρα να επαναληφθεί την επόμενη χρονιά.

Τα παιδιά ωφελήθηκαν πολύπλευρα μέσα από την διεξαγωγή του προγράμματος, σε τέτοιο βαθμό που αναζητούσαν την επανάληψη των παιχνιδιών και στο σχολείο τους. Επιπλέον, οι γονείς παρόλο που στις προπαρασκευαστικές συναντήσεις ήταν διστακτικοί στην πορεία ενστερνίστηκαν τον αυθορμητισμό και τον ενθουσιασμό των παιδιών τους. Μέσα από τις δράσεις αυτές, οι γονείς ήρθαν σε επαφή με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ώστε να είναι συμμέτοχοι και αρωγοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτικός της από την πλευρά της, εισέπραξε την θετική ενέργεια και την συμπαράσταση όλων των εμπλεκομένων σε αυτό το εγχείρημα, που ήταν το «άνοιγμα» του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι γονείς από «επισκέπτες του φράχτη του σχολείου» θα πρέπει να μεταβληθούν σε ενεργά πρόσωπα της σχολικής ζωής, η οποία από αυτήν την συνεργασία γίνεται δυναμική και πολυδιάστατη. Είναι ανάγκη λοιπόν να γκρεμιστούν οι τοίχοι του παραδοσιακού σχολείου και να μπει λίγο φως από την καθημερινότητα της ζωής (Θεοδώρου, 2004).

"Είπαμε πολλά και σώνει, ας λαλήσει κι άλλο αηδόνι."

Αναφορές

Βιβλιογραφικές Πηγές

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., (2001). *Ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αυγητίδου, Σ., (2006). *Το παιχνίδι Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.
Γκουρκούτα Κ. (2004). Σχολείο και Οικογένεια: Μια σχέση αυτονόητη αλλά όχι ποιοτική πάντα. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 41,38.
Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε., (Έκδοση Β 2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
Δ.ΕΠ.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο), Φ.Ε.Κ.1376/Β/18-10-2001.
Θεοδώρου Ν. (2004). Συνεργασία γονέων – Σχολείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 39,78.
Καστανίδου Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 136, 77-95.

Ηλεκτρονικές πηγές

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (χ.η.). *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών.* Προσπελάστηκε Αυγούστου 26, 2015, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdf
Θεοδότου, Ε., (2012). Ικανότητες λύσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου IDEAL στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τα εκπαιδευτικά*, 101-102, 54, Προσπελάστηκε Σεπτέμβρη 3, 2015, από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/06.pdf
http://www.taekpaideutika.gr/ekpaideytika/html/002.html
Κακοκέφαλου, Θ., & Φωκά, Μ. (2015). *Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας: Η οπτική των γονέων.* Προσπελάστηκε Αυγούστου 26, 2015, από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8641/1/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82.%20%CE%97%20%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%AD%CF%89%CE%BD.pdf
Ξενάκη, Χ. (2013.), Μια προσωπική ιστορία του -«Τί είναι Αυτό;» -«Εσύ τί νομίζεις;». Προσπελάστηκε Αύγουστο 27, 2015, από http://www.pasyvn.gr/el/thematikes-enotites/goneis/paidagogika/253-mia-prosopiki-istoria-ti-einai-ayto.html

Υποδειγματική Διδασκαλία Πληροφορικής σε Μαθητές Νηπιαγωγείου: Όταν η τεχνολογία συναρπάζει τους μικρούς μαθητές!

Λιόβας Δημήτριος
Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ Λάρισας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας,
liovasjim@yahoo.gr

Αργυρούλη Στυλιανή
Προϊσταμένη 37ου Νηπιαγωγείου Λάρισας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας,
sargyrouli@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην εποικοδομητική παρέμβαση και υποδειγματική διδασκαλία Πληροφορικής που υλοποιήθηκε από τον Υπεύθυνο του Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) Λάρισας στο 37ο Νηπιαγωγείο Λάρισας, ύστερα από πρόσκληση των μαθητών και της Νηπιαγωγού του σχολείου. Η εν λόγω διδασκαλία οργανώθηκε στο πλαίσιο της Πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αιώνα στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο κατά τα έτη 2011-2014, και συνεχίζει να πραγματοποιείται μέχρι και σήμερα με μεγάλη απήχηση στα παιδιά. Η διδακτική παρέμβαση αναφέρεται στην εισαγωγή και περιεκτική παρουσίαση της Μαθησιακής Περιοχής των Τ.Π.Ε στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, στόχος της οποίας είναι η ομαλή εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές λειτουργίες του υλικού και των ψηφιακών συσκευών, καθώς επίσης και η πρώτη τους επαφή με εκπαιδευτικές εφαρμογές και εκπαιδευτικό λογισμικό.

Λέξεις κλειδιά: Πληροφορική, Νηπιαγωγείο, Υλικό, Λογισμικό.

Εισαγωγή

Η εισαγωγή της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο πραγματοποιείται για πρώτη φορά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο το 2003. Ως σκοπός αυτής της εισαγωγής ορίζεται η εξοικείωση των μαθητών του Νηπιαγωγείου με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και η πρώτη τους επαφή με τις χρήσεις του, ως εποπτικό μέσο και ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσουν βασικές έννοιες που αφορούν τον υπολογιστή, να χρησιμοποιήσουν λογισμικά γενικής χρήσης και να «παίξουν με ασφάλεια» στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους, αναγνωρίζοντας τον υπολογιστή σαν ένα χρήσιμο εργαλείο για τον άνθρωπο (Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ Νηπιαγωγείου, 2003).

Στη συνέχεια, εισάγεται ο όρος του «τεχνολογικού γραμματισμού» μέσω του οποίου τα παιδιά έρχονται σε γνωριμία με πολιτισμικές πρακτικές που συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες, τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και –κυρίως- του ηλεκτρονικού υπολογιστή, χάρη στον οποίο καλλιεργούν τη σκέψη, αναπτύσσουν επικοινωνία και προάγουν αλληλεπίδραση. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, όπως κάθε άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αναπτυξιακά κατάλληλους τρόπους για να διευκολύνουν τα παιδιά να βιώσουν θετικές εμπειρίες μάθησης. (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008).

Ιδιαίτερη έμφαση στη Μαθησιακή Περιοχή των Τ.Π.Ε δίδεται κατά την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αιώνα» καθώς αναδεικνύεται η προσφορά τους στην κοινωνία και στον πολιτισμό. Τα παιδιά μέσα από την ασφαλή χρήση τους αντιλαμβάνονται τη σημασία και το ρόλο της ψηφιακής τεχνολογίας στο κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις εξής αρχές: Οι Τ.Π.Ε λειτουργούν παράλληλα με τις άλλες μαθησιακές περιοχές και η χρήση τους στο νηπιαγωγείο δεν είναι αυτοσκοπός (Κόμης, 2007· Νικολοπούλου, 2008). Συγκεκριμένα οι Τ.Π.Ε ορίζονται ως μια από τις οκτώ μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Νέου Σχολείου, εκτός των μαθητών, και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται γύρω από τις εξής θεματικές περιοχές:

- Γνωρίζω τις Τ.Π.Ε & δημιουργώ.
- Επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τις Τ.Π.Ε.
- Διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω & λύνω προβλήματα με τις Τ.Π.Ε.
- Οι Τ.Π.Ε. στην κοινωνία & τον πολιτισμό.

(Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2ο Μέρος, 2011).

Αφόρμηση δραστηριότητας

Σύμφωνα με έρευνα διερεύνησης των απόψεων των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2006) πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αδυναμία και αμηχανία ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε στην παιδαγωγική διαδικασία, ανάλογα με τις γνώσεις τους που θεωρήθηκαν ανεπαρκείς, ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Παράλληλα, σύμφωνα με άλλες έρευνες οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν στον υπολογιστή πολλές δυνατότητες κάτι που δικαιολογείται από την επικρατούσα αντίληψη ότι «ο υπολογιστής μπορεί να τα κάνει όλα» (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Με την «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση » του ΕΣΠΑ (2001 - 2013) υλοποιήθηκαν και εξακολουθούν να υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης Α’ και Β’ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. Σίγουρα, οι βασικές γνώσεις που απαιτούνται για τη χρήση των Τ.Π.Ε καλύφθηκαν, ωστόσο οι σχολικές αίθουσες δεν έχουν ακόμα και σήμερα τον απαραίτητο εξοπλισμό για την οργάνωση μιας ικανής γωνιάς υπολογιστή.

Με αφορμή τη λειτουργία του εν λόγω νηπιαγωγείου ως πιλοτικό κατά τα έτη 2011-13 η εκπαιδευτικός (κάτοχος Πιστοποίησης Επιπέδου Α΄) θέλησε να μυήσει τα παιδιά στη χρήση του υπολογιστή, όμως ο μοναδικός υπολογιστής ήταν αυτός του γραφείου. Για το λόγο αυτό κι αφού τα παιδιά εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον να προχωρήσουν σε γνωριμία με τις Τ.Π.Ε, αποφάσισε μαζί με τους μαθητές της, να προσκαλέσει τον Υπεύθυνο του Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) Λάρισας -και πατέρα μαθήτριας στο Νηπιαγωγείο- να τους επισκεφθεί και να πραγματοποιήσει υποδειγματική διδασκαλία (Εικόνα 1), σχετικά με τον υπολογιστή, κατάλληλα προσαρμοσμένη για παιδιά νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο της συνεργασίας με γονείς αλλά και της παρουσίας ειδικών επιστημών στη σχολική τάξη.



Εικόνα 1: Η πρόσκληση των μικρών μαθητών

Η υποδειγματική αυτή διδασκαλία επαναλήφθηκε και τις επόμενες τρείς χρονιές με μεγάλη απήχηση στα παιδιά, συμπεριλαμβάνοντας παλιές και νέες δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Παράλληλα, η νηπιαγωγός παρακολούθησε μαθήματα Επιμόρφωσης Επιπέδου Β΄, το νηπιαγωγείο εξοπλίστηκε με υπολογιστή στην κεντρική αίθουσα εκδηλώσεων (δράση προγράμματος αυτοαξιολόγησης που αφορούσε στο σχολικό χώρο) και δημιουργήθηκε γωνιά υπολογιστή εντός της σχολικής τάξης.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η ενασχόληση των παιδιών με τις Τ.Π.Ε οργανώθηκε από τη νηπιαγωγό έτσι ώστε να εκτελεσθεί **διαθεματικά**, (με επέκταση της διδασκαλίας σε μικρό project τις ημέρες πριν και μετά την υποδειγματική διδασκαλία) προσβλέποντας στην ολιστική αντίληψη της γνώσης (Γκλιάου, 2005). Με διάφορες δραστηριότητες επιδιώχθηκε η σύνδεση αρκετών -κατά το δυνατό- μαθησιακών περιοχών, έτσι ώστε η μάθηση να αφορά πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής, που πραγματικά ενδιαφέρουν τους μικρούς μαθητές. (Ματσαγγούρας, 2002).

Η διδασκαλία του ηλεκτρονικού υπολογιστή εκτελέσθηκε ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκεντρική προσέγγιση) και ως μέσο (εκπαιδευτικό λογισμικό) για τη διδασκαλία και μάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών -ολοκληρωμένη ή ολιστική προσέγγιση- (ΥΠ.Ε.Π.Θ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Χρησιμοποιήθηκε εκτεταμένα η **ομαδοσυνεργατική** μέθοδος διδασκαλίας, όπου η μάθηση με ομάδες εργασίας δεν αναφέρεται σε απλές συναθροίσεις μαθητών καθισμένων γύρω από ένα τραπέζι οι οποίοι εργάζονται κυρίως ατομικά, αλλά σε σχηματισμό ομάδων στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου (Κανάκης, 2001 & Μπιρμπίλη, 2005).

Οι μαθητές αποτέλεσαν στο σύνολό τους μια δυναμική **ομάδα** που συμμετείχε εκφράζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες που είχε ο καθένας (Ντολιοπούλου, 2004). Η ομάδα των μαθητών ασχολήθηκε με το χειρισμό του υπολογιστή και των λογισμικών που εκτελέσθηκαν **ατομικά,** ένας - ένας μαθητής, καθώς δεν ήταν δυνατό να κάνουν όλοι μαζί χρήση του υπολογιστή.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της διδασκαλίας, αποτέλεσε η **βιωματική** μέθοδος διδασκαλίας του υπολογιστή, καθώς όπως προαναφέρθηκε όλα τα παιδιά κάθισαν μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή και δούλεψαν αξιοποιώντας τις γνώσεις και εμπειρίες της ομάδας.

Σκοπός, στόχοι διδασκαλίας

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, η ψηφιακή ικανότητα για την κατάρτιση και την εκπαίδευση εντάσσεται στις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη και απασχόληση.

Κύριος σκοπός της διδασκαλίας ήταν, επομένως, η περιεκτική παρουσίαση της εφαρμογής της Μαθησιακής Περιοχής των Τ.Π.Ε στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και η ομαλή εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές λειτουργίες των ψηφιακών συσκευών, κατά την πρώτη τους επαφή με τα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Αναλυτικά, **οι στόχοι** της διδασκαλίας ήταν:

- η γνωριμία με τον υπολογιστή και τις Τ.Π.Ε γενικότερα.
- η αναζήτηση πληροφοριών, η δημιουργία και η έκφραση των παιδιών.
- η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε στις καθημερινές δραστηριότητες στη τάξη.
- η χρήση υπολογιστικού περιβάλλοντος για ανακάλυψη, επίλυση προβλημάτων, κριτική ικανότητα και λήψη απόφασης.
- η κατανόηση του ρόλου της ψηφιακής τεχνολογίας στην κοινωνία και τον πολιτισμό
- η εμπλοκή του υπολογιστή σε όλες τις μαθησιακές περιοχές και του προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Δραστηριότητες διδασκαλίας

Πολύ πριν την δράση της υποδειγματικής διδασκαλίας η νηπιαγωγός διάβασε στα παιδιά ένα παραμύθι για τον υπολογιστή και στη συνέχεια τους παρουσίασε τη γωνιά υπολογιστή (στην κοινόχρηστη αίθουσα εκδηλώσεων). Έκανε μαζί τους μια πρώτη γνωριμία με τα μέρη του υπολογιστή και τη χρήση τους. Τα παιδιά έγραψαν το όνομά τους, αναζήτησαν πληροφορίες, ζωγράφισαν, άκουσαν τραγούδια κι είδαν εκπαιδευτικά βίντεο. Η νηπιαγωγός διαπίστωσε μεγάλο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις που αφορούσαν στον υπολογιστή και με πολλή χαρά τους πρότεινε να καλέσουν στην τάξη τον πατέρα μιας συμμαθήτριάς τους -που είναι καθηγητής πληροφορικής- για να γνωρίσουν, με τη βοήθειά του, περισσότερα πράγματα.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν κι αμέσως ετοίμασαν μια πρόσκληση που τη στείλανε στον Υπεύθυνο του Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) Λάρισας. Η πρόσκλησή τους έγινε αποδεκτή κι ακολούθησε η υποδειγματική διδασκαλία, η οποία περιελάμβανε τις παρακάτω δραστηριότητες:

1η Δραστηριότητα: Στήσιμο γωνιάς υπολογιστή

Ο διδάσκων μαζί με τη νηπιαγωγό έστησαν μέσα στην τάξη μια μικρή γωνιά υπολογιστή. Πάνω σε τραπέζι του νηπιαγωγείου τοποθετήθηκαν ένας φορητός υπολογιστής (laptop), μια κεντρική μονάδα (σταθερός υπολογιστής), ηχεία, μικρόφωνο, κάμερα κι ένας προτζέκτορας. Επίσης καλύφθηκε με άσπρο ύφασμα η επιφάνεια ενός μεγάλου πίνακα στην απέναντι πλευρά της αίθουσας, έτσι ώστε να λειτουργεί ως πίνακας προβολής.

Η γωνιά στήθηκε στην παρεούλα (τόπος συγκέντρωσης των παιδιών), οπότε τα παιδιά κάθισαν όπως συνήθως, χωρίς να αλλάξει κάτι στη ρουτίνα της διδασκαλίας (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Ο χώρος διεξαγωγής της διδασκαλίας

2η Δραστηριότητα: Προβολή παρουσίασης - Γνωριμία με τον υπολογιστή και τα μέρη του

Ο διδάσκων πρόβαλε διαφάνειες με τον προτζέκτορα. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δουν στην πρώτη διαφάνεια την πρόσκληση που είχαν κάνει κι αυτό τα χαροποίησε ιδιαίτερα!

Στη συνέχεια προχώρησαν μέσω των εικόνων σε γνωριμία με τον υπολογιστή και τα μέρη του. Είδαν εικόνες με laptop και σταθερούς υπολογιστές. Αναγνώρισαν την οθόνη, το πληκτρολόγιο, τα ηχεία, την κάμερα, την κεντρική μονάδα και τον εκτυπωτή.

Είδαν πως μπορούν να γράψουν κείμενο στον υπολογιστή, να δουν τις δικές τους φωτογραφίες, να βιντεοσκοπήσουν με τη βοήθεια της κάμερας, να ακούσουν τραγούδια αλλά και να ηχογραφήσουν ένα δικό τους τραγούδι. Τους δόθηκε, επιπλέον, η δυνατότητα να πειραματιστούν με εκπαιδευτικά λογισμικά και να εξοικειωθούν με γλωσσικές & μαθηματικές δεξιότητες (Παπανδρέου & Βελλοπούλου, 2000).

3η Δραστηριότητα: Βιωματική προσέγγιση της λειτουργίας του υπολογιστή και χρήση αυτού.

Ο διδάσκων προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών θέτοντας ερωτήσεις προκειμένου να εκμαιεύσει το γεγονός πως υπάρχουν δυο είδη υπολογιστών, οι σταθεροί και οι φορητοί (laptop). Άνοιξε την κεντρική μονάδα ενός σταθερού υπολογιστή, επισημαίνοντας πως -για λόγους ασφάλειας- μόνο οι τεχνικοί Η/Υ επιτρέπεται κάνουν κάτι τέτοιο, κι έδειξε το εσωτερικό του. Τα παιδιά είδαν πως μέσα υπήρχαν κάποια εξαρτήματα και καλώδια. Επίσης άνοιξε και έδειξε το εσωτερικό ενός laptop, αφαιρώντας το πληκτρολόγιο και τα πλαστικά μέρη. Η ενέργεια αυτή υπήρξε καταλυτική για τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν ενεργά βλέποντας κάτι που τους ήταν άγνωστο. Διατύπωσαν την έκπληξή τους για όσα είδαν, εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους και αισθάνθηκαν ασφαλείς καθώς δεν υπήρχε πια κανένα μυστήριο γύρω από τον υπολογιστή. Μπορούσαν τώρα τον οικειοποιηθούν ευκολότερα!

Στη συνέχεια, ο διδάσκων προέτρεψε τους μαθητές να ονομάσουν τα μέρη του υπολογιστή, επιδεικνύοντάς τους το πληκτρολόγιο, τα ηχεία, το μικρόφωνο, το ποντίκι, την κάμερα και τον

προβολέα που ήταν τοποθετημένα πάνω στο τραπέζι. Παράλληλα συζήτησε μαζί τους για τη χρήση και τη λειτουργία τους.

Κάλεσε τα παιδιά να έρθουν να χρησιμοποιήσουν το πληκτρολόγιο και ν' αναζητήσουν τα γράμματα που περιέχονται στο όνομά τους και να τα πληκτρολογήσουν. Ρωτήθηκαν με ποιο μηχάνημα εκτυπώνονται τα κείμενα που γράφουμε κι εκείνα απάντησαν πως αυτό γίνεται με τον εκτυπωτή.

Στη συνέχεια τα παιδιά άνοιξαν αρχεία με φωτογραφίες και με τη βοήθεια της κάμερας, έβγαλαν τη δική τους ομαδική φωτογραφία και βιντεοσκόπησαν κάποια χαρούμενα στιγμιότυπα. Ένα παιδί κρατώντας το μικρόφωνο κινήθηκε κυκλικά και συνέβαλε στην ηχογράφηση τραγουδιού που τραγούδησαν τα παιδιά. Κάποιο άλλο παιδί μετακίνησε τον προβολέα, και με την προτροπή του διδάσκοντα μετακινήθηκε η εικόνα προβολής στους γύρω τοίχους και στο ταβάνι, πράγμα που μάγεψε τους μικρούς μαθητές. Έτσι, τα παιδιά με την προσωπική τους βιωματική προσέγγιση συνέβαλλαν σε δράσεις λειτουργίας του υπολογιστή και τον αναγνώρισαν ως μέσο προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας.

Έγιναν, επίσης, συστάσεις στα παιδιά, να είναι προσεκτικά στη χρήση όλου του εξοπλισμού, για την ασφαλή και αποτελεσματική του λειτουργία.

4η Δραστηριότητα: Εμπλοκή των παιδιών σε χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επίδειξη και χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου – Ο Φουντούλης», «Γλώσσα Α΄-Β' Δημοτικού», και «Μαθηματικά Α΄-Β' Δημοτικού». Τα παιδιά λειτούργησαν σαν μια ομάδα που συζητούσε κι αποφάσιζε. Το παιδί που κάθε φορά χειριζόταν το ποντίκι του υπολογιστή λειτουργούσε σαν εκτελεστής της άποψης του συνόλου. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού όλα τα παιδιά πέρασαν σταδιακά από τον υπολογιστή και –συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη γνώση- έμαθαν τα γράμματα, τους αριθμούς, έπαιξαν με τη μαγική γραμμούλα, την Κοκκινοσκουφίτσα και το Λύκο, έκαναν μαθηματικές πράξεις και μετρήσεις, αναγνώρισαν ήχους και βρήκαν κρυμμένα αντικείμενα.

5η Δραστηριότητα: Συμμετοχή των παιδιών σε τηλεδιάσκεψη με παιδιά άλλου νηπιαγωγείου.

Ο καλύτερος τρόπος να καταλάβουν τα παιδιά το ρόλο του υπολογιστή ως επικοινωνιακό μέσο θεωρήθηκε πως αποτέλεσε η δυνατότητα να λάβουν μέρος σε μια τηλεδιάσκεψη με χρήση του λογισμικού Skype, και να συνομιλήσουν με τα παιδιά ενός άλλου νηπιαγωγείου της περιοχής των Αθηνών. Η τηλεδιάσκεψη προγραμματίστηκε από τη νηπιαγωγό σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό του άλλου νηπιαγωγείου (Εικ. 3).



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από την συνάντηση για την τηλεδιάσκεψη

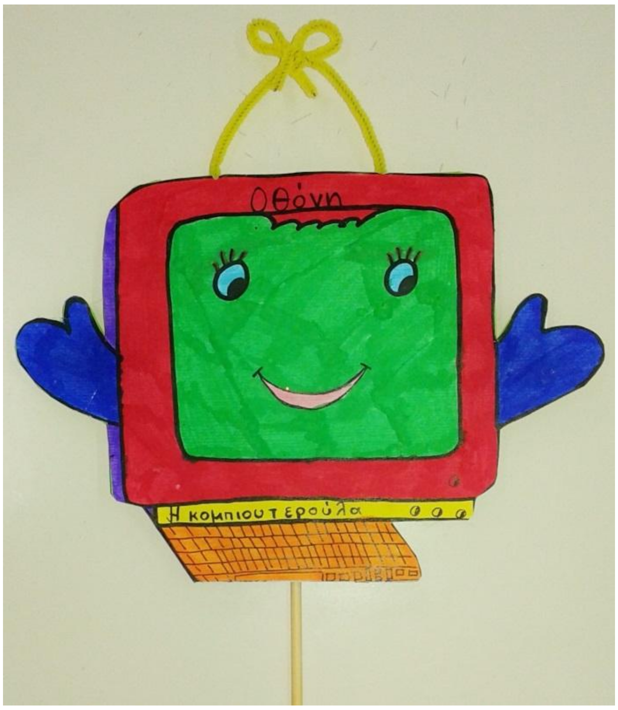
Τα παιδιά κάθισαν μπροστά στην οθόνη του Η/Υ και με τη βοήθεια της κάμερας χαιρέτησαν (δυο – δυο) τα παιδιά του συνεργαζόμενου νηπιαγωγείου. Παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές μέσω του προβολέα μπορούσαν να παρακολουθούν την εξέλιξη της συνομιλίας αυτής στον μεγάλο πίνακα όπου προβάλλονταν πάνω στο λευκό πανί. Η αλληλεπίδραση αυτή τράβηξε το ενδιαφέρον τους και τα γέμισε ενθουσιασμό, ανάλογο με αυτόν που αισθάνθηκαν κι απόλαυσαν από αυτή την επικοινωνία τους και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη διδασκαλία.

Αξιολόγηση δραστηριότητας

Η υποδειγματική διδασκαλία εκπλήρωσε το σκοπό και τους στόχους για τον οποίο οργανώθηκε. Πραγματοποίησε την ομαλή εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές λειτουργίες των ψηφιακών συσκευών και την πρώτη τους επαφή με το υλικό και το λογισμικό των Η/Υ.

Η χρήση του υπολογιστικού περιβάλλοντος για ανακάλυψη και επίλυση προβλημάτων, η κατανόηση του ρόλο του υπολογιστή ως επικοινωνιακό μέσο και η σύνδεση της χρήσης του με πολλές μαθησιακές περιοχές, συνέβαλε στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και τη συνεργασία τους, ενώ παράλληλα εξασφάλισε την οικειοποίηση των παιδιών με τους Η/Υ και τις εφαρμογές τους.

Στο αποτέλεσμα αυτό συντέλεσε, φυσικά, η άρτια συνεργασία των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και προετοιμασία των δράσεων καθώς και η εμπλοκή των παιδιών -πριν, αλλά και μετά τη διδασκαλία- σε δράσεις που αφορούν στον υπολογιστή, όπως η ανάγνωση παραμυθιού και η κατασκευή της πρόσκλησης αρχικά, καθώς και η κατασκευή της χειροτεχνίας «η Κομπιουτερούλα» που έγινε λίγο μετά, στο τέλος της ημέρας. Τα παιδιά ζωγράφισαν με το δικό τους τρόπο μια οθόνη υπολογιστή, με το πληκτρολόγιό της κι από κάτω κόλλησαν ξυλάκι (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Η χειροτεχνία «Κομπιουτερούλα»

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Παράλληλα με τις προαναφερθείσες δραστηριότητες, οι γονείς ενημερώθηκαν από τη νηπιαγωγό σχετικά με τις παραπάνω δράσεις και ευαισθητοποιήθηκαν αναγνωρίζοντας τη

σπουδαιότητα της Υποδειγματικής Διδασκαλίας που έγινε, όσο και της αναγκαιότητας καλλιέργειας του πληροφορικού εγγραμματισμού ως αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής.

- Η Υποδειγματική Διδασκαλία που έγινε θεωρήθηκε από το Διδάσκοντα και τη νηπιαγωγό ιδιαίτερα επιτυχημένη και επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο και εμπλουτίζεται με παρόμοιες δράσεις, όπως για παράδειγμα η δράση της τηλεδιάσκεψης, η οποία πραγματοποιήθηκε όταν η σχολική τάξη απέκτησε γραμμή internet και τη δική της γωνιά υπολογιστή (ο οποίος εξοπλίστηκε από το διδάσκοντα με εκπαιδευτικά λογισμικά). Σημαντικό θεωρείται, επίσης, το γεγονός πως η συγκεκριμένη διδασκαλία αποτέλεσε αφορμή για τη νηπιαγωγό να εμπλακεί περισσότερο σε δράσεις με τον υπολογιστή, αποκτώντας μεγαλύτερη οικειότητα. Επιπλέον, επετεύχθη η ενσωμάτωση του υπολογιστή στην μαθησιακή διαδικασία ως σύγχρονο εργαλείο και προστιθέμενη αξία , γεγονός που κατά ένα μεγάλο ποσοστό οφείλεται και στη συμμετοχή της νηπιαγωγού σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

Γκλιάου, Ν. (2005). «ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη» στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ.* Αθήνα: Π.Ι.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003). Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2006). «Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του διαδικτύου στο νηπιαγωγείο». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας.* Αθήνα.

Κόμης, Β. (2007). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση.

Κυρίδης Α. Δρόσος Β. Ντίνας Κ.(2003). Η Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Γλώσσας, εκδ. Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Μπιρμπίλη, Μ. (2005). «Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο». *Μακεδών, 14, 289-303.*

Νικολοπούλου, Κ. (2008). Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Πατάκη.

Ντολιοπούλου Ε. (2004). Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής, (Τυπωθήτω-Γ Δάρδανος, Β΄Έκδοση, Αθήνα).

Οδηγός Νηπιαγωγού (2008). Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf (7/9/2015).

Παπανδρέου Μ. & Βελλοπούλου Α. (2000): Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση και λειτουργία του υπολογιστή. Ελληνικά Γράμματα.

Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2ο Μέρος: Μαθησιακές Περιοχές, (2011). Διαθέσιμο στο: http://goo.gl/l3ADe3 (26/05/2015).

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Αθ.(2001). Πρακτικά Συνεδρίου: Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση, τεχνικές εφαρμογές, κατάρτιση εκπαιδευτικών, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΥΠΕΠΘ / ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008). Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε Εκπαιδευτικό Λογισμικό. «Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» - Κλάδος: Δάσκαλοι ΠΕ70.

Βόλτα στη γειτονιά του ήλιου με όχημα το διαδραστικό τραπέζι

Καλκαντάρα Καρολίνα
Π.Ε. 60 Νηπιαγωγός, Διευθύντρια Ελληνογερμανικής Αγωγής
kkalkantara@ea.gr

Σπάτουλα Μαρία
Π.Ε. 60 Νηπιαγωγός Ελληνογερμανικής Αγωγής
mspa21@otenet.gr

Στάθη Ευαγγελία
Π.Ε. 60 Νηπιαγωγός Ελληνογερμανικής Αγωγής
toula@ea.gr

Νατσίκου Παναγιώτα
Π.Ε. 60 Νηπιαγωγός Ελληνογερμανικής Αγωγής
giotanatsikoy@gmail.com

Αγγελάκου Μαρία
Π.Ε. 60 Νηπιαγωγός Ελληνογερμανικής Αγωγής
maryaggelakou@gmail.com

Περίληψη

Το υποβαλλόμενο έργο «Βόλτα στη γειτονιά του ήλιου με όχημα το διαδραστικό τραπέζι» αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση για την κατανόηση από τα παιδιά του νηπιαγωγείου βασικών εννοιών και χαρακτηριστικών της λειτουργίας του ηλιακού μας συστήματος μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Στόχος του έργου είναι να υιοθετήσουν τα παιδιά στάσεις, να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν στην προοδευτική συγκρότηση της αφηρημένης σκέψης (Ραβάνης, 2001) και να διευρύνουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους σε πρακτικές που συνδέονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών με δεδομένη πάντα τη σημασία που έχει στο πλαίσιο των δυτικών κοινωνιών ο τεχνολογικός εγγραμματισμός. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο τα παιδιά χρησιμοποιούν το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό του διαδραστικού τραπεζιού, για να βρουν τους πλανήτες του ηλιακού συστήματος και να τους βάλουν στη σωστή θέση σε σχέση με τον ήλιο, να απεικονίσουν σχηματικά τον πλανήτη Γη και να αποτυπώσουν την αναλογία νερού – στεριάς. Παράλληλα, συμμετέχουν σε διαδραστικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με στόχο την αξιοποίηση πολλών γνωστικών πεδίων του αναλυτικού προγράμματος, όπως της πληροφορικής, των μαθηματικών, της γλώσσας, της δημιουργίας και έκφρασης, της περιβαλλοντικής αγωγής (γλωσσικά παιχνίδια, παιχνίδια αντιστοίχησης, ταξινόμησης, σειροθέτησης, παιχνίδια σχεδίασης κ.α.).

Λέξεις-κλειδιά: διαδραστικό τραπέζι, ηλιακό σύστημα, εκπαιδευτικό λογισμικό, πλανήτες

Εισαγωγή

Οι μικροί μαθητές κάνουν «Βόλτα στη γειτονιά του Ήλιου» (ηλιακό σύστημα) με όχημα το διαδραστικό τραπέζι (http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/products/table/smarttablereport.pdf), το οποίο αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση ενός θέματος που διδάσκεται στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της ενότητας Παιδί και Περιβάλλον, συμπληρώνοντας τις παραδοσιακές μεθόδους χωρίς ωστόσο να τις αναιρεί. Το διαδραστικό τραπέζι λειτουργεί:

α) ως εποπτικό μέσο, εμπλουτίζοντας το υλικό του/της εκπαιδευτικού, β) ως μέσο δημιουργίας και έκφρασης, που δεν περιορίζει τα παιδιά μόνο στη δημιουργία των αγαπημένων τους κατασκευών και στη δραματοποίηση, γ) ως μέσο διάδρασης και συνεργατικότητας σε λογισμικό κλειστού τύπου, που θυμίζει τη διάδραση των παιδιών σε ψυχοκινητικές ασκήσεις και επιτραπέζια παιχνίδια, και δ)ως μέσο αξιολόγησης των στόχων του θέματος, δίνοντας τη δυνατότητα στο ίδιο το παιδί να αυτοαξιολογείται. Μελετώντας, λοιπόν, κάποιος το υποβαλλόμενο έργο μπορεί να εντοπίσει την εναρμόνιση του με το ΔΕΠΠΣ το οποίο ΄΄αντανακλά μια αντίληψη για τη μάθηση στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά εμπλέκονται δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία΄΄ (Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε, 2002, 9).

Παρακάτω ακολουθούν:

- η παιδαγωγική προσέγγιση πάνω στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό σενάριο
- οι διδακτικοί στόχοι και ο σχεδιασμός
- η υλοποίηση με χαρακτηριστικά παραδείγματα από διάφορες μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος
- τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα
- η βιβλιογραφία

Παιδαγωγική προσέγγιση

Ο τρόπος χρήσης του διαδραστικού τραπεζιού ανταποκρίνεται στις αρχές της διερευνητικής μάθησης, του κονστρουκτιβισμού αλλά και της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Ο κονστρουκτιβισμός είτε ως εκπαιδευτική θεωρία (κατά τη Fosnot) είτε ως μέθοδος (κατά τους Tobin και Tippins) αποδέχεται ως βασικό αξίωμα τη δημιουργία από τους μαθητές της δικής τους γνώσης, μέσα από την επεξεργασία των νέων πληροφοριών με τις ήδη υπάρχουσες, αντί της παθητικής πρόσληψής της από τον εξωτερικό κόσμο (Παρθένης, http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue4/parthenis.pdf). Τα παιδιά, μέσω του τεχνολογικού αυτού εργαλείου, χρησιμοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους, για να τις εμπλουτίσουν ή ακόμα και να χτίσουν πάνω σε αυτές νέες. Όπως οι εποικοδομητικές προσεγγίσεις εστιάζουν στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση στην οποία δάσκαλος και μαθητές θεωρούνται ως υποκείμενα εμπλεκόμενα σε δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και όχι ανακάλυψης της αλήθειας (Taylor, 1993, http://users.sch.gr/ipapath/epoikodomitismos.htm), έτσι και η εκπαιδευτική χρήση του διαδραστικού τραπεζιού με το κατάλληλο λογισμικό δίνει βαρύτητα στη διαδικασία μέσα από την οποία μαθαίνουν τα παιδιά και όχι τόσο στο αποτέλεσμα.

Τα παιδιά μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιούν το διαδραστικό τραπέζι ενεργοποιούνται εντονότερα και χρησιμοποιούν τις περισσότερες αισθήσεις τους όπως όραση, ακοή, αφή, καλύπτοντας έτσι τους τρεις τύπους μάθησης, οπτική, ακουστική, απτική. Τα παιδιά επίσης ενθαρρύνονται να ρωτούν, να προβληματίζονται, να σχεδιάζουν, να παρατηρούν, να συλλέγουν, να επεξεργάζονται, να ερμηνεύουν δεδομένα, να διεξάγουν και να παρουσιάζουν συμπεράσματα και σε ένα επίπεδο μεταγνώσης να χρησιμοποιούν σε διαφορετικά πλαίσια τις αποκτημένες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σύμφωνα με τη βασική θεωρία του Bruner (Discovery Learning) ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την παραδοσιακή του στάση ως μεταδότης γνώσεων και καθίστανται διευκολυντής, εμψυχωτής και συντονιστής (http://www.slideshare.net/smapapad/m-sc-bruner). Τέλος, η ποικιλία των δραστηριοτήτων του διαδραστικού τραπεζιού δύναται να καλύψει πολλά είδη νοημοσύνης κι αυτό το στοιχείο μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει

σε μια ομάδα, καθώς ακόμα και τα πιο δειλά παιδιά επιθυμούν να ασχοληθούν με ένα τόσο διαφορετικό αλλά συνάμα εντυπωσιακό εργαλείο (θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner).

Διδακτικοί στόχοι-Σχεδιασμός

Το εκπαιδευτικό σενάριο ΄΄Βόλτα στη γειτονιά του Ήλιου με όχημα το διαδραστικό τραπέζι΄΄ πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2010-2011 στο νηπιαγωγείο της Ελληνογερμανικής Αγωγής σε 6 τμήματα νηπίων (σύνολο 150 μαθητές, ηλικίας 5-6 ετών). Οι ομάδες που υλοποίησαν το πρόγραμμα ήταν ομοιογενείς ως προς την εθνική τους προέλευση, τη μητρική γλώσσα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: 21). Επίσης αρκετοί μαθητές είχαν εξοικείωση με οθόνες αφής καθώς και πληροφόρηση σχετική με το θέμα ΄΄Πλανήτες΄΄.

Έτσι, λοιπόν, από την αρχή της σχολικής χρονιάς χρησιμοποιήθηκε το διαδραστικό τραπέζι σε κατάλληλη διαμορφωμένη γωνιά της κάθε τάξης ώστε οι μαθητές να έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτήν για να εξυπηρετείται το ελεύθερο παιχνίδι καθώς και η υλοποίηση προγραμματισμένων από την νηπιαγωγό δραστηριοτήτων. Η απόφαση να εμπλουτιστεί ο συμβατικός και παραδοσιακός τρόπος μάθησης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας με στόχο τη μύηση των μαθητών στον επιστημονικό και τεχνολογικό εγγραμματισμό, έφερε σε επαφή την ομάδα των νηπιαγωγών με ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες του χώρου της πληροφορικής. Με τη συμβολή τους φτιάχτηκαν εφαρμογές που υποστηρίζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά σενάρια και που θέτουν προβλήματα, τα οποία καθώς επιδέχονται περισσότερες από μία λύσεις, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εφευρετικής ικανότητας των μαθητών. Έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικές εφαρμογές που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν (διαδραστικά παιχνίδια, παιχνίδια σχεδίασης, σχετικό λογισμικό εικόνας και ήχου, βίντεο μικρής διάρκειας) να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, να χρησιμοποιούνται προοδευτικά από αυτά χωρίς τη συμβολή των εκπαιδευτικών, να επιτρέπουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και την ομαδοσυνεργατικότητα, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων σε ένα παιχνίδι μπορεί να είναι από 2 έως 4 μαθητές (το διαδραστικό τραπέζι αναγνωρίζει έως 40 χαρακτήρες-δαχτυλάκια). Τέλος, επιχειρήθηκε η σύνδεση της εκπαιδευτικής χρήσης των λογισμικών που δημιουργήθηκαν με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε να προσφέρονται για αξιοποίηση στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στην τάξη (Dodge & Colker, 1998).

Ειδικότερα σε ότι αφορά τους στόχους, το διαδραστικό τραπέζι - ως μια νέα επέκταση του κλασικού Η/Υ - προάγει περισσότερο το ομαδικό πνεύμα και είναι πιο κοντά στις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών (τα παιδιά ενθαρρύνονται να πάρουν πρωτοβουλίες, να κάνουν επιλογές και να λάβουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αλλά και με το διαδραστικό τραπέζι, το οποίο τους επιτρέπει να πειραματίζονται, να παρατηρούν και να ελέγχουν άμεσα τα αποτελέσματα των πειραματισμών τους), στην εξέλιξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνδέονται τόσο με άλλες γνωστικές περιοχές όσο και με τη συνολική τους ανάπτυξη (καθώς εξελίσσεται η αναγνωστική τους ικανότητα, η ικανότητα ταξινόμησης, η κατανόηση οδηγιών, η τήρηση κανόνων, η εκτέλεση ενεργειών με τη σωστή σειρά κ.λπ.), στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας (καθώς προσπαθούν με τα δάχτυλά τους να κινούν τις εικόνες, να επιλέγουν, να γράφουν,

να ζωγραφίζουν), στην ενίσχυση της παρατηρητικότητάς τους (καθώς χρειάζεται να παρατηρούν λεπτομέρειες στην οθόνη) και τέλος στην κατανόηση αιτίου και αποτελέσματος (καθώς αντιλαμβάνονται ότι το άγγιγμα των δαχτύλων πάνω στην οθόνη αφής μπορεί να μεγεθύνει και να μικρύνει εικόνες, να γράψει, να ζωγραφίσει, κ.λπ.) (Οδηγός Νηπιαγωγού, σελ. 350).

Υλοποίηση

Ο χρόνος διάρκειας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν 2,5 περίπου μήνες (αρχές Δεκεμβρίου μέχρι μέσα Φεβρουαρίου). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα είχε διαθεματικό χαρακτήρα, καθώς για το σχεδιασμό της αξιοποιήθηκαν στοιχεία από όλα τα γνωστικά αντικείμενα και λήφθηκε υπόψη ότι τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν πολύ νωρίς τις πρώτες ιδέες, ερμηνείες, θεωρίες για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι σε θέση να προσεγγίσουν σε ένα πρώτο επίπεδο σχετικά ζητήματα (σ. 81 Μαθησιακές Περιοχές 2^{ο} Μέρος). Κατά την υλοποίηση δεν παραλείφθηκε το γεγονός των δυσκολιών που παρέχει το θέμα όπως π.χ. η ανεπάρκεια των ιδεών των παιδιών, η προσέγγιση σύνθετων εννοιών και η χρήση αφαιρετικής σκέψης.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε το διαδραστικό τραπέζι ως εποπτικό μέσο και παρουσιάστηκαν εικόνες και φωτογραφίες του διαστήματος που συλλέξαμε από το διαδίκτυο με τη βοήθεια και των γονιών. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε στα παιδιά μέσω του διαδραστικού τραπεζιού βίντεο μικρής διάρκειας σχετικό με τους πλανήτες και το γνωστό τραγούδι «Του ήλιου η γειτονιά» των Κατσιμίχα το οποίο αποτέλεσε το ερέθισμα για τη δημιουργία θετικού, ψυχολογικού κλίματος στην τάξη αλλά και στην ανάδυση ερωτημάτων από μέρους τους όπως «από τι είναι φτιαγμένος ο ήλιος;», «υπάρχει μόνο ένας ήλιος στο διάστημα;», «γιατί έχουμε χειμώνα και καλοκαίρι;», «γιατί έχουμε μέρα και νύχτα;». Τα παραπάνω βοήθησαν να διερευνηθούν οι προγενέστερες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών. Παράλληλα, τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν φέρνοντας από το σπίτι παραμύθια και άλλα εκπαιδευτικά βιβλία σχετικά με το θέμα, ενισχύοντας την βιβλιοθήκη της τάξης. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια από τα βιβλία:

- Παραμύθια σχετικά με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα:
  «Η ηλιοστάλαχτη» της Ζωής Βαλάση, εκδόσεις Ταξιδευτής
  «Ένα φτυάρι στον Άρη» του Ευγένιου Τριβιζά, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
  «Που πήγε το φεγγάρι απόψε;» της Βούλας Μάστορη, εκδόσεις Πατάκη
  «Νύχτα με φεγγάρι» των Yvonne Coldner-Nicoletta Ceccoli, εκδόσεις Publish ΕΠΕ
- Βιβλία γνώσης:
  «Ο ουρανός και τα μακρινά αστέρια» εκδόσεις Στρατίκη
  «Η γη» εκδόσεις Μεταίχμιο
  «Αγγίζω … το σύμπαν» εκδόσεις Πατάκη
  «Μπαμπά, πως φτιάχτηκε το σύμπαν» εκδόσεις Σαββάλας
  «Η γη και ο ουρανός» εκδόσεις Δεληθανάσης
  «Εμείς και ο κόσμος μας – Το διάστημα» εκδόσεις Σαββάλας
  «Το Σύμπαν» εκδόσεις Κίρκη

«Ο ουρανός και τα μακρινά αστέρια» εκδόσεις Στρατίκη
«Θέλω να ξέρω γιατί … Τα άστρα τρεμοπαίζουν» εκδόσεις Σίρρις
«Η παιδική εγκυκλοπαίδεια La Rousse – Το Σύμπαν» εκδόσεις Μοντέρνοι καιροί
«Προσσελήνωση» εκδόσεις Πατάκη
«Παιδική εγκυκλοπαίδεια Disney - Διάστημα» εκδόσεις Ελευθεροτυπία
«Ο ουρανός με τ' άστρα» εκδόσεις Καλειδοσκόπιο

- Ποιήματα:
  «Ο ήλιος ο ηλιάτορας» του Οδυσσέα Ελύτη
  «Ο ήλιος και ο αέρας» του Γεωργίου Δροσίνη
  «Ο ήλιος επαντρεύτηκε» Δημοτική Ποίηση από τη συλλογή Γρηγόρη Κατσαλίδα

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου υλοποιήθηκαν:
Δραστηριότητες που είχαν στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων, την πρόσκτηση και την οικοδόμηση νέων εννοιών και την ανακατασκευή λανθασμένων αντιλήψεων. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- Παρακολούθηση παράστασης κουκλοθέατρου με θέμα «Γη το Σπίτι μας» (γνωριμία με τον πλανήτη μας, καθώς και με τους άλλους πλανήτες και τους κατοίκους τους).
- Επίσκεψη σε αστεροσκοπείο (ξενάγηση από γονιό της τάξης με ειδικότητα Αστροφυσικού και παρατήρηση επιστημονικών οργάνων).
- Εκπαιδευτική επίσκεψη στο Βιωματικό Σχολείο και παρακολούθηση προγράμματος με θέμα «ταξίδι στο διάστημα»
- Εικαστική δημιουργία της εικόνας ενός αστροναύτη και ενός εξωγήινου με τη χρήση της χρωματικής παλέτας του διαδραστικού παιχνιδιού.
- Παζλ: Σύνθεση της εικόνας ενός διαστημόπλοιου από τα επιμέρους / διάσπαρτα τμήματα αυτού, που εμφανίζονται στην οθόνη (πληροφορική και μαθηματικά).

Δραστηριότητες εμπέδωσης που είχαν στόχο την επίλυση προβλημάτων και την εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- Παιχνίδια Αντιστοίχησης

Στην οθόνη εμφανίζονται εικονίδια των πλανητών που απεικονίζουν τους Θεούς του Ολύμπου με τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Επίσης εμφανίζεται και μία εικόνα με τους αντίστοιχους πλανήτες που φέρουν ονόματα των θεών. Τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχήσουν τα εικονίδια των θεών με τους πλανήτες (πληροφορική και περιβάλλον).
Μετά τη σωστή απάντηση στην οθόνη εμφανίζεται ένα κύπελλο σε κίτρινο φόντο και ακούγεται ένας ήχος, έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν ότι έδωσαν τη σωστή απάντηση.

- Εικαστικές προσεγγίσεις

Στην οθόνη εμφανίζεται μια άχρωμη εικόνα του πλανήτη Γη. Τα παιδιά επιλέγουν τα κατάλληλα χρώματα, για να αποτυπώσουν στην οθόνη τη σωστή αναλογία στεριάς και θάλασσας (πληροφορική και εικαστικά)

- Κολάζ: Σύνθεση εικόνας χρησιμοποιώντας φωτογραφίες του ήλιου με διαφορετικά φίλτρα. Ο ήλιος όταν παρατηρείται με διαφορετικά φίλτρα αποτυπώνεται με διαφορετικά χρώματα. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας αυτές τις εικόνες ως βασικό δομικό υλικό αλλά και τη φαντασία τους δημιουργούν τις δικές τους συνθέσεις (πληροφορική και εικαστικά).
- Κατασκευή του πλανήτη Κρόνου από μπαλάκια φελιζόλ και ανακυκλωμένα CDs (εξοικείωση με την ύπαρξη άλλων πλανητών και μελέτη των χαρακτηριστικών τους γνωρισμάτων).

- Κατασκευή αστροναύτη από χαρτί στο πρόσωπο του οποίου τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους ή κολλούν τη φωτογραφία τους.
- Εικαστική αποτύπωση του ηλιακού συστήματος με πλαστελίνη.
- Ζωγραφική του πλανήτη γη με τη χρήση νερομπογιάς, ξυλομπογιάς, λαδοπαστέλ.
- Δημιουργία ομαδικού κολλάζ με θέμα τους εξωγήινους.
- Δημιουργία επιδαπέδιου παιχνιδιού με τίτλο «Ποιος εξωγήινος θα φτάσει πρώτος στο διαστημόπλοιο;».

Δραστηριότητες αξιολόγησης με στόχο την διερεύνηση ή κατανόηση των εννοιών. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- Δημιουργία ατομικών έργων εμπνευσμένων από το θέμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- Κατασκευή ψηφιδωτού του πλανήτη Γη με τη χρήση γκοφρέ χαρτιού ανάλογου χρώματος (σωστή αναλογία στεριάς - θάλασσας).
- Γλωσσικό παιχνίδι

Στην οθόνη εμφανίζονται οι 7 πλανήτες, καθώς και τα ονόματά τους σε τυχαία σειρά. Τα παιδιά πρέπει να αντιστοιχήσουν τον κάθε πλανήτη με το όνομά του, βασιζόμενα κυρίως σε χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθος και το χρώμα τους (πληροφορική και γλώσσα).

- Ακρόαση και επινόηση από τα ίδια τα παιδιά αινιγμάτων σχετικών με το θέμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- Συμμετοχή σε θεατρικό παιχνίδι με θέμα «Φεύγω … ταξίδι αστρικό, υπεργαλαξιακό».
- Παιχνίδι Σειροθέτησης

Στην επίπεδη οθόνη εμφανίζεται η εικόνα του ήλιου, οι τροχιές των πλανητών του ηλιακού συστήματος καθώς και οι 7 πλανήτες σε τυχαία διάταξη. Τα παιδιά καλούνται να βάλουν σε σειρά τους πλανήτες σύμφωνα με την πραγματική θέση τους απέναντι στον ήλιο και την ορθή διάταξή τους στο ηλιακό σύστημα (πληροφορική και μαθηματικά).

- Διασκεδαστικό κουίζ: Τα παιδιά δημιουργούν τρεις ομάδες: Ομάδα Ήλιος, ομάδα Πλανήτες, ομάδα Αστερισμοί και παίζουν το κουίζ «Ρωτώντας φθάνεις στη γειτονιά του ήλιου».Κάθε ομάδα εφοδιάστηκε με ένα κουδουνάκι. Η εκπαιδευτικός με τη μέθοδο των ερωτοαποκρίσεων εκμαιεύει από τα παιδιά την αποκτηθείσα γνώση με διασκεδαστικό τρόπο. Η ομάδα που χτυπάει πρώτη το κουδουνάκι κερδίζει αν απαντήσει σωστά.

Δραστηριότητες μεταγνωστικές που διεξάγονται στο τέλος του εκπαιδευτικού σεναρίου και αφορούν τη γενίκευση όλων όσων αποκτήθηκαν (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής) στη καθημερινή ζωή των παιδιών. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- Κατασκευή χάρτινου διαστημοπλοίου, το οποίο ονομάσαμε «Voyager», που είχε ως προορισμό του τον πλανήτη Δία. Μέσα στο χρυσό δίσκο που μεταφέρει το «Voyager» αποφασίσαμε να γράψουμε τα μηνύματα των γήινων και να τα στείλουμε στο μακρινό πλανήτη (τα παιδιά ζωγράφισαν σε χαρτόνι εικόνες από την καθημερινή ζωή, τοπία, μέσα μεταφοράς, ζώα, στοιχεία της φύσης, όπως την εναλλαγή ημέρας και νύχτας και την εναλλαγή εποχών, εικόνες από τη γέννηση του ανθρώπου, αλλά επέλεξαν και μουσικά κομμάτια από τα αγαπημένα τους CD)

(HYPERLINK"http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sceneearth.html"
http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sceneearth.html)
(HYPERLINK "http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sounds.html"
http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sounds.html)

Animatic

- Με τη μέθοδο του animatic τα παιδιά κατασκεύασαν πλανήτες, τους φωτογράφησαν

και δημιούργησαν με τη συμβολή του εκπαιδευτικού ένα βιντεάκι το οποίο επέλεξαν να επενδύσουν μουσικά με το soundtrack της ταινίας «Star Trek». Τα παιδιά ένιωσαν περήφανα με το δημιούργημα τους και το εγκαταστήσανε με τη βοήθεια των υπευθύνων της πληροφορικής στο διαδραστικό τραπέζι της τάξης ώστε να έχουν τη δυνατότητα να το απολαμβάνουν ανά πάσα στιγμή στην καθημερινότητα τους.

- Οργάνωση βραδιάς αστρονομίας για μαθητές και γονείς και παρατήρηση των ουρανίων σωμάτων του ουράνιου θόλου .
- Η εκπαιδευτική δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με μία υψηλής αισθητικής εικαστική βραδιά, κατά τη διάρκεια της οποίας γονείς, παιδιά και νηπιαγωγοί μοιράστηκαν βήμα-βήμα το ταξίδι από τη Γη στον ήλιο και από τον ήλιο στους πλανήτες. Ξεναγός όλου του ταξιδιού ήταν η μοναδική παιδική ματιά.

Στο τέλος του εκπαιδευτικού σεναρίου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν από το menu των δραστηριοτήτων που εμφανιζόταν στην οθόνη προβολής το παιχνίδι που τους άρεσε περισσότερο.

Εν κατακλείδι η χρήση του συγκεκριμένου πολυεργαλείου δεν υποκατέστησε τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης αλλά αντίθετα τους εμπλούτισε και τους συμπλήρωσε.

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, το διάλογο και τη συζήτηση τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και των εκπαιδευτικών και των παιδιών, έγινε συλλογή, καταγραφή, σύνθεση, οργάνωση, αναστοχασμός και ερμηνεία των πληροφοριών. Με βάση αυτά τα δεδομένα προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Η καινοτόμος δράση συνέβαλε στην προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα καλλιεργήθηκαν περισσότερο οι αναπτυξιακές λειτουργίες, που είχαν άμεση σχέση με τη χρήση του διαδραστικού τραπεζιού. Αυτές είναι: α) νοητική (διασαφήνιση εννοιών, διατύπωση υποθέσεων-προβλέψεων, παρατήρηση, γνώση, μνήμη, κριτική σκέψη), β) κοινωνικοσυναισθηματική (κοινωνικοποίηση, συνεργασία, αυτονομία), γ) ψυχοκινητική (λεπτοί χειρισμοί και κινήσεις), δ) φαντασία, δημιουργικότητα, και ψυχαγωγία (Riding and Powell, 1987, Πετρινώλη, 1992, Clements, Nastasi, and Swaminathan, 1993, Ντολιοπούλου, 1999).

Η διάδραση πρόσφερε στα παιδιά την ευκαιρία να κάνουν λάθος, να το καταλάβουν χωρίς την υπόδειξη του δασκάλου, να το διορθώσουν αλλά και να επαναλάβουν τη δραστηριότητα καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο την κριτική τους σκέψη και την αυτοαξιολόγηση.

Κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών με αποτέλεσμα στο τέλος και τα ίδια τα παιδιά να δίνουν ιδέες για τη δημιουργία νέου λογισμικού.

Προώθησε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών: Των νηπιαγωγών μεταξύ τους αλλά και με τους συναδέλφους καθηγητές πληροφορικής από το δημοτικό σχολείο. Ανέπτυξε θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών αλλά και των παιδιών με τις νηπιαγωγούς. Μέσα από τους πειραματισμούς στο διαδραστικό τραπέζι ενισχύθηκε η δυναμική της ομάδας, αυξήθηκαν τα κίνητρα μάθησης, καλλιεργήθηκε η δεξιότητα της επικοινωνίας και αναπτύχθηκαν λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν και να σεβαστούν τους συνομηλίκους τους, να περιμένουν τη σειρά τους (σεβόμενοι το ρυθμό του καθενός) και να πειθαρχούν στους κανόνες λειτουργίας του διαδραστικού τραπεζιού. Η νηπιαγωγός κινητοποίησε και ενθάρρυνε ακόμα και τα πιο δειλά και συνεσταλμένα παιδιά να σκεφτούν, επέτρεψε τις αλληλεπιδράσεις τόσο των παιδιών μεταξύ τους όσο και των παιδιών μαζί της στηρίζοντας έτσι την αρχή της συνδιερεύνησης. Παρακίνησε το κάθε παιδί να εμπλακεί ενεργά, να συμμετέχει στο

σχεδιασμό και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων και μετέδωσε στα παιδιά πρακτικές και συνήθειες που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών και προωθούν τη δια βίου μάθηση (Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε, 31).

Καλλιέργησε θετικό κλίμα μεταξύ σχολείου και οικογένειας στο πλαίσιο της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς έχοντας μια εικόνα του καινοτόμου αυτού εργαλείου από τις συγκεντρώσεις γονέων αλλά κι από την τελική εκδήλωση, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει η χρήση του διαδραστικού τραπεζιού.

Αναβαθμίστηκε η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης ενός νέου τεχνολογικού εργαλείου το οποίο υποστηρίζει: α) τη διαθεματική προσέγγιση του θέματος «ηλιακό σύστημα» συνδέοντας το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής με το περιβάλλον, τα μαθηματικά, τη γλώσσα και τη δημιουργία και έκφραση και β) την καλλιέργεια μακροδεξιοτήτων των παιδιών, όπως τη δεξιότητα να συνυπάρχουν αρμονικά με τα άλλα παιδιά και να συνεργάζονται, να είναι σε θέση να επιλέγουν μία δραστηριότητα, να καταλαβαίνουν και να εκτελούν εικονικές πληροφορίες, να ακολουθούν λεπτούς κινητικούς χειρισμούς απαραίτητους για τη χρήση του διαδραστικού τραπεζιού, να εκφράζονται με τρόπο κατανοητό στους άλλους και να περιγράφουν αυτό που κάνουν.

Υλοποιήθηκαν με επιτυχία οι διδακτικοί στόχοι που συνδέονται άμεσα με την επεξεργασία του θέματος, καθώς τα παιδιά ανέπτυξαν στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν στην προοδευτική συγκρότηση της αφηρημένης σκέψης. Τα παιδιά προσέγγισαν τη γνώση πολύπλευρα, κατέκτησαν έννοιες, όπως είναι η θέση των πλανητών σε σχέση με τον ήλιο, τα ονόματα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πλανητών. Εστίασαν στον πλανήτη Γη και στην αναλογία νερού και στεριάς και στις αιτίες ύπαρξης ζωής σ' αυτόν. Αναρωτήθηκαν και προβληματίστηκαν για την ύπαρξη ζωής πέρα από τον πλανήτη που κατοικούν και εκδήλωσαν ενδιαφέρον και για άλλα θέματα από το φυσικό περιβάλλον (π.χ. ηφαίστεια, φως-σκιά) και τέλος έμαθαν «πώς να μαθαίνουν».

Καλλιεργήθηκε η θετική στάση των παιδιών προς τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα προς το διαδραστικό τραπέζι, το οποίο «αγκαλιάστηκε» από τα παιδιά με μεγάλη χαρά, προθυμία και ενθουσιασμό. Η θετική αυτή αποδοχή δημιουργεί την πεποίθηση ότι την επόμενη σχολική χρονιά που τα παιδιά θα μεταβούν στην Α΄ Δημοτικού θα εξοικειωθούν εύκολα και γρήγορα με τους διαδραστικούς πίνακες με τους οποίους είναι εξοπλισμένες οι τάξεις. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη στον τομέα της πληροφορικής.

Υποστηρίχθηκε η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών εφόσον πήραν πρωτοβουλίες, αυτενέργησαν, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη, απέκτησαν αυτοπεποίθηση, ακόμα και παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες. Ταυτόχρονα τα παιδιά καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συνεργατική δράση και το παιχνίδι.

Υποστηρίχθηκε η πολιτιστική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλα εικαστικά και θεατρικά δρώμενα (παρακολούθηση παράστασης κουκλοθέατρου, συμμετοχή σε θεατρικά παιχνίδια, οργάνωση εικαστικής έκθεσης και παρουσίαση των έργων τους), καθώς και μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές και πολιτιστικές επισκέψεις (Αστεροσκοπείο, Βιωματικό Σχολείο), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της καινοτόμου αυτής δράσης.

Διαμορφώθηκε θετικό κλίμα στη σχολική κοινότητα, καθώς δημιουργήθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ: α) των παιδιών, β) των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, γ) των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, δ) των εκπαιδευτικών με συναδέλφους της πληροφορικής, ε) των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες και υλοποιήθηκαν στόχοι

από τη γλώσσα, τα μαθηματικά, το περιβάλλον, τη δημιουργία και έκφραση και συγκεκριμένα τα εικαστικά.

Θα μπορούσε ωστόσο μελλοντικά το διαδραστικό τραπέζι να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, προκειμένου τα παιδιά να οδηγηθούν σε μία μουσική εξερεύνηση. Συγκεκριμένα το διαδραστικό τραπέζι μπορεί να ενεργοποιήσει τα παιδιά να ακούν μουσική αλλά και να «παίζουν με τη μουσική», να βιώνουν ομαδικές μουσικές εμπειρίες αλλά και να πειραματίζονται με τους ήχους και τα τραγούδια (ΔΕΠΠΣ 2002, σελίδα 6). Ενδεικτικές ιδέες:

- Διάκριση ήχων-μουσικών οργάνων
- Κατηγοριοποίηση μουσικών οργάνων
- Εξοικείωση με τα διαφορετικά είδη μουσικών οργάνων και τους μουσικούς τους

Συνεκτιμώντας τα οφέλη από την εισαγωγή του διαδραστικού τραπεζιού καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το διαδραστικό τραπέζι μπορεί να αποτελέσει μία πρόταση για την αποτελεσματική εισαγωγή της πληροφορικής στην προσχολική εκπαίδευση με δεδομένο ότι συνδυάζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, χωρίς ωστόσο να καταργεί την αυτονομία των παιδιών. Έτσι, η γνώση πηγάζει μέσα από το παιχνίδι, τη διάδραση και την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων.

Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

Αναστασιάδης Π., Μικρόπουλος Α., Μπέλλου Ι., Παπαχρήστος Ν., Παπαναστασίου Γ., Σιμωτάς Κ., Σοφός Λ., Τριανταφυλλίδης Α., Φιλιππούσης Γ., Φραγκάκη Μ., (2010). Ο Διαδραστικός πίνακας στη Σχολική Τάξη. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις- Διδακτικές Εφαρμογές., http:// www.scribd.com/doc/ 41749474/

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα, ΟΕΔΒ

ΔΕΠΠΣ 2002

Μαθησιακές περιοχές, 2ο μέρος. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Ε.Κ.Τ., & Υπουργείο Παιδείας. Δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων, & ΕΣΠΑ 2007-2013.

Ματσαγγούρας Η. (2000) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Ματσαγγούρας Η. (2006) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα: Gutenberg

Ντολιοπούλου, Ε. (1999) Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα

Πετρινώλη, Τ. (1992). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ένας καινούριος φίλος για το παιδί

Ραβάνης Κ., (2001) Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση διδακτική και γνωστική προσέγγιση, εκδόσεις Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα

Ξένη βιβλιογραφία

Clements, H. D., Nastasi, B.& Swaminathan, S. (January 1993). Young children and computers: Crossroads and directions from research. National Association for the Education of Young Children

Dodge, D.T. & Colker, L. J. (1998) The creatice curriculm for early childhood. Teaching Strategies Inc, Washington DC

Fosnot, C.T. (Ed). (1996). Constructivism: Theory, perpectives and practice, New York: Teachers College Press

Tobin, K. & Tippins, D. Constructivism as a Refferent for Teaching and Learning, in the Practice of Constructivism in Science Education, (1993), edit. Kenneth Tobin, Lawrence Erlbaum Associates, USA

Riding, R. & Powell, S. (1987). The effect on reasoning, reading and number performance of computer-presented critical thinking activities in five year old. Educational Psychology, 7, 55-65

HYPERLINK "http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/products/table/smarttablereport.pdf"http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/products/table/smarttablereport.pdf

http://users.sch.gr/ipapath/epoikodomitismos.htm

HYPERLINK "http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue4/parthenis.pdf"http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue4/parthenis.pdf

HYPERLINK "http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sceneearth.html"
http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sceneearth.html
http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sounds.html
HYPERLINK "http://www.slideshare.net/smapapad/m-sc-bruner"

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ70

Η εκπαιδευτική καινοτομία της κοινωνικής δικτύωσης και οι περιορισμοί αξιοποίησής της

Κολλιοπούλου Κωνσταντίνα
Σχ. Σύμβουλος 43ης Περιφέρειας
Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία υπάρχει αυξανόμενη αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Όμως η αξιοποίησή της και οι δυνατότητες που προσφέρει στην εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων ή πρακτικών στην εκπαίδευση, αναστέλλεται σημαντικά από διάφορους παράγοντες. Από τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεν, σε πολύ μεγάλο ποσοστό την κοινωνική δικτύωση καινοτομία για την εκπαίδευση, περιορίζονται δε στην αξιοποίησή της, από παράγοντες οι οποίοι κατά ιεραρχικά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας είναι οι εξής: η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου, η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση, η καχυποψία και οι επιφυλάξεις λόγω δημοσιοποίησης προσωπικών στοιχείων, η μη πρόβλεψη χρήσης της από το αναλυτικό πρόγραμμα, ο κίνδυνος καινοτομίας και πειραματισμού και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική δικτύωση, ενημέρωση – επιμόρφωση στη χρήση κοινωνικών δικτύων

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η αξιοποίηση της καινοτομίας της κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, Twitter, Youtube, Blogger, Wordpress, κ.α.), στο χώρο της εκπαίδευσης κερδίζει συνεχώς έδαφος διεθνώς και αποτελεί πλέον μία ιδιαίτερα δημοφιλή τάση. Ο ένας στους τέσσερις χρήστες του διαδικτύου είναι μαθητής ή εκπαιδευτικός ο οποίος εκτός των άλλων αναζητεί ιδέες για το αναλυτικό πρόγραμμα, εργαλεία έρευνας, βιβλιογραφία και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Charp, 1998).

Η κοινωνική δικτύωση είναι μια κοινωνική δομή αποτελούμενη από κόμβους οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με έναν ή περισσότερους τύπους αλληλεξάρτησης όπως αξίες, οράματα, ιδέες, οικονομικές συναλλαγές, φιλία, συγγένεια, αντιπάθεια, συγκρούσεις ή επιγραμμικές (web) επαφές (Παπαηλιού, 2007). Είναι συμμετοχική, ανοικτή στην ανάδραση και το διάλογο, επιτρέπει σε κοινότητες ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα να σχηματιστούν γρήγορα και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και προάγει τη συνδεσιμότητα δηλαδή τη σύνδεση με άλλους ιστότοπους, πηγές και ανθρώπους (Mayfield, 2008: 5).

Η ενσωμάτωση της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει στο να ξεπεραστούν υλικά και τεχνικά εμπόδια στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αποτελεί ένα ενεργό περιβάλλον μάθησης και όχι απλώς μια πηγή πληροφοριών. Προκύπτει όταν η αλληλεπίδραση μέσω της κοινωνικής δικτύωσης έχει δημιουργήσει κίνητρα για συνεργασία, και προϋποθέτει την διατύπωση ευκρινών στόχων μάθησης (Nummi, Ristola, Ronka and Sariola 2000). Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό περιβάλλον για συνεργατική μάθηση και πράξη (Semenov, 2000).

Η χρήση της κοινωνικής δικτύωσης, συνάδει με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, δηλαδή ενεργητικές, βιωματικές, ερευνητικές, συνεργατικές, συμμετοχικές, αλληλεπιδραστικές, ευέλικτες, διαδραστικές, εξ΄αποστάσεως, κ.α. μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται η συνεργασία στην αναζήτηση, στη δημιουργία και στο διαμοιρασμό της πληροφορίας και ενδυναμώνεται η κοινωνικοποίηση, η καλλιέργεια πολύπλευρων δεξιοτήτων και στάσεων-συμπεριφορών επικοινωνίας, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα.

Η κοινωνική δικτύωση αποτελεί καινοτομία για την εκπαίδευση, εφόσον εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και

(γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991). Αναλυτικότερα: **1. Αλλάζει τις αρχές και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών**, οι οποίοι από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και την αρχή της αυθεντίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, μεταβαίνουν στη μαθητοκεντρική, συμμετοχική, ερευνητική, βιωματική, κοινωνική μάθηση. Ταυτόχρονα **αλλάζει τις αρχές και πεποιθήσεις των μαθητών**, οι οποίοι μπορούν να επικοινωνούν με τους μαθητές από άλλες τάξεις, άλλα σχολεία, άλλες πόλεις ή άλλες χώρες και να ανταλλάσουν απόψεις, να μοιράζονται σκέψεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κ.ά. και γενικότερα να δημιουργούν έναν ανοιχτό δίαυλο επικοινωνίας με την εκπαιδευτική κοινότητα. **2. Αποτελεί μια νέα διδακτική προσέγγιση** αφού οι εκπαιδευτικοί απεγκλωβίζονται από την αίθουσα διδασκαλίας και περνούν στο χώρο της κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου ή της τάξης, όπου είναι δυνατόν να διαθέτουν στους μαθητές τους ασκήσεις, σημειώσεις, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά άρθρα, εκπαιδευτικούς συνδέσμους, ενημερώσεις για ενδιαφέρουσες εκδηλώσεις, φωτογραφίες, βίντεο κ. ά. Η κοινωνική δικτύωση παρέχει τη δυνατότητα επέκτασης του φυσικού χώρου και χρόνου της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα διαφορετικό – συμπληρωματικό μαθησιακό πλαίσιο γύρω από την τάξη και έξω από αυτήν (Roschelle & Pea, 2002). **3. Χρησιμοποιεί ένα νέο διδακτικό μέσο** όπως είναι ο υπολογιστής, το διαδίκτυο και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης που ενσωματώνουν πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας: υποστηρίζουν την ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία για παραγωγή κοινού έργου, την οικοδόμηση περιεχομένου, την έκφραση μέσω πολυτροπικών κειμένων.

Ανάμεσα στις δυνατότητες που προσφέρει η κοινωνική δικτύωση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το γεγονός ότι «τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα είναι το πεδίο δράσης που οι μαθητές καταλαβαίνουν καλύτερα». Η «μη επίσημη» ατμόσφαιρα που δημιουργείται πιθανώς να ενθαρρύνει περισσότερους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά και ειδικά τους πιο «συνεσταλμένους». Η ροή του μαθήματος διευκολύνεται και ταυτόχρονα ενισχύεται η κοινωνικότητα των μαθητών ενώ αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και είναι απαραίτητες ολοένα και περισσότερο στη σύγχρονη κοινωνία και στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Οι μαθητές μπορούν να εργάζονται στον δικό τους χώρο που αισθάνονται πιο άνετα, σε χρονικές στιγμές που διευκολύνονται και στον δικό τους ρυθμό. Δύνανται να συμμετέχουν σε online κοινότητες οι οποίες ταιριάζουν με το πεδίο ενδιαφερόντων τους, να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες με άλλους ανθρώπους, να γνωρίζουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και διαφορετικές θεωρήσεις των πραγμάτων, διαφορετικούς πολιτισμούς, γενικότερα να διευρύνουν το πνεύμα και τους ορίζοντές τους. Τέλος, είναι πολύ σημαντική η δυνατότητα που που δίνεται σε άτομα με «ειδικές ανάγκες και δεξιότητες» για ίση συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφού πιθανές δυσκολίες πρόσβασης στα σχολεία, τους περιορίζουν από τη δυνατότητά τους να παραστούν σε μία τάξη πρόσωπο με πρόσωπο.

Δεν πρέπει να θεωρηθεί όμως από τα ανωτέρω, πως είναι προφανές σε ευρεία κλίμακα ότι τα δίκτυα, και τα υπερμέσα, από μόνα τους είναι ικανά εργαλεία που προσδίδουν αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στα αποτελέσματά της (Klein, & Godinet, 2000). Το διαδίκτυο και η κοινωνική δικτύωση δεν αποτελεί από μόνη της ένα παιδαγωγικό μέσο. Είναι η χρήση της που της προσδίδει μια τέτοια προοπτική. Είναι οι εκπαιδευτικοί οι αντιλήψεις τους, οι πεποιθήσεις τους, οι εικόνες που έχουν, οι αξίες και οι στάσεις τους (Ματσαγγούρας, 2000), αυτοί που θα την αξιοποιήσουν ή δεν θα την αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γι’ αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους βασικούς πυλώνες για την εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ειδικότερα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι η σημαντικότερη βαθμίδα εκπαίδευσης για την υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων, συμπεριφορών και απόκτηση αξιών που συνοδεύουν τους μαθητές σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους.

Έχει επισημανθεί από σχετικές έρευνες ότι το διαδίκτυο (κατ’ επέκταση και η κοινωνική δικτύωση) αξιοποιείται ως προς την ταχύτητα και την αμεσότητα των δράσεων και όχι ως καταλύτης στην υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών (Τοκμακίδου, 2010) και γενικά η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών «σκοντάφτει» σε διάφορους παράγοντες όπως: η ανεπαρκής εμπειρία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η μη ύπαρξη κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2005, Βαγγελάτος, κ.ά., 2010), το αναλυτικό πρόγραμμα και ο «κίνδυνος απώλειας» διδακτικού χρόνου (Χαραλάμπους, κ.ά., 2006), ο μεγάλος φόρτος εργασίας

και η διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου, η κακή διοικητική και τεχνολογική υποστήριξη, η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και η εμμονή τους σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα η κουλτούρα του παραδοσιακού σχολείου που δεν επιτρέπει την εύκολη εισαγωγή καινοτομιών (Νεοφώτιστος, κ.ά., 2010), η έλλειψη αυτοπεποίθησης λόγω ημιμάθειας και ελλιπούς ενημέρωσης (Σωτηριάδου και Παπαδάκης, 2013), η αυτοεπάρκεια και η νευρικότητα των εκπαιδευτικών (Ευθυμιόπουλος, κ.ά. 2011), το άγχος των εκπαιδευτικών (Ταστσίδης, κ.ά., 2011), κ.ά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον καινοτομικό ρόλο της κοινωνικής δικτύωσης και για τους παράγοντες που τους περιορίζουν την αξιοποίησή της. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: α) *Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό η κοινωνική δικτύωση αποτελεί καινοτομία για την εκπαίδευση; β) Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι περιορίζουν την αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση;*

Ερευνητική μέθοδος

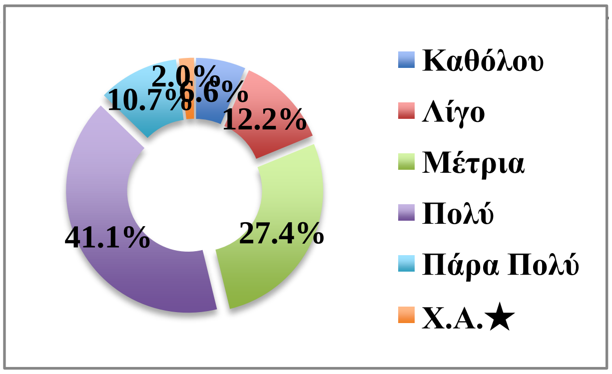
Πρόκειται για μια δειγματοληπτική, ποσοτική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-15, με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Ο πληθυσμός – στόχος ή αλλιώς το πλαίσιο δειγματοληψίας της έρευνας είναι οι δάσκαλοι, οι διευθυντές/υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων (ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, εικαστικών, μουσικής, θεατρικής αγωγής και πληροφορικής), που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι σχολεία ΕΑΕΠ (Ενιαίου Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος). Δείγμα διανομής, αποτέλεσαν οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής και κυρίως των διευθύνσεων Π.Ε. της Α΄, Δ΄ Αθήνας και Ανατολικής Αττικής. Στην προκειμένη περίπτωση δεν γνωρίζουμε αν το δείγμα διανομής του ερωτηματολογίου είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού – στόχου και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Ωστόσο μπορούμε να πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες και απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας, με δεδομένο ότι έγινε προσπάθεια το δείγμα να είναι μεγάλο διότι ως γνωστόν, όσο πιο πολύ αυξάνουμε το δείγμα τόσο πλησιάζουμε τον πληθυσμό και έχουμε κατά συνέπεια καλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού.

Για τις τις απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ). Στο δεύτερο ερώτημα προτάθηκαν πέντε (5) περιοριστικοί παράγοντες από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν όσους ήθελαν χωρίς ποσοτικό περιορισμό ή να προτείνουν άλλους που θεωρούσαν οι ίδιοι σημαντικούς. Οι παράγοντες που προτάθηκαν είναι: α) η ελλιπής ενημέρωση/επιμόρφωση, β) η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου, γ) ο κίνδυνος καινοτομίας & πειραματισμού, δ) η μη πρόβλεψη χρήσης της κοινωνικής δικτύωσης από το αναλυτικό πρόγραμμα και ε) η καχυποψία/επιφυλάξεις λόγω δημοσιοποίησης προσωπικών στοιχείων

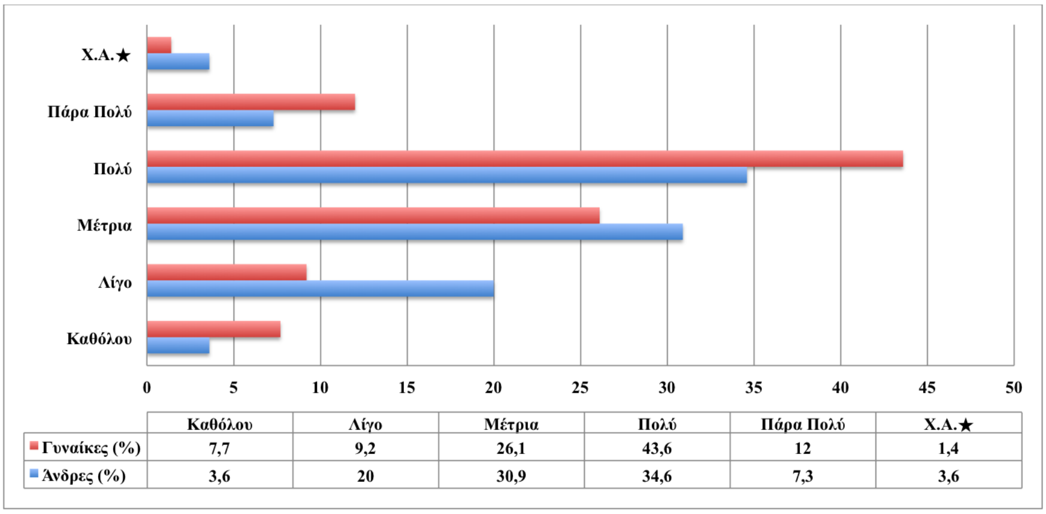
Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν δια ζώσης κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών ημερίδων σε 250 εκπαιδευτικούς και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 211.

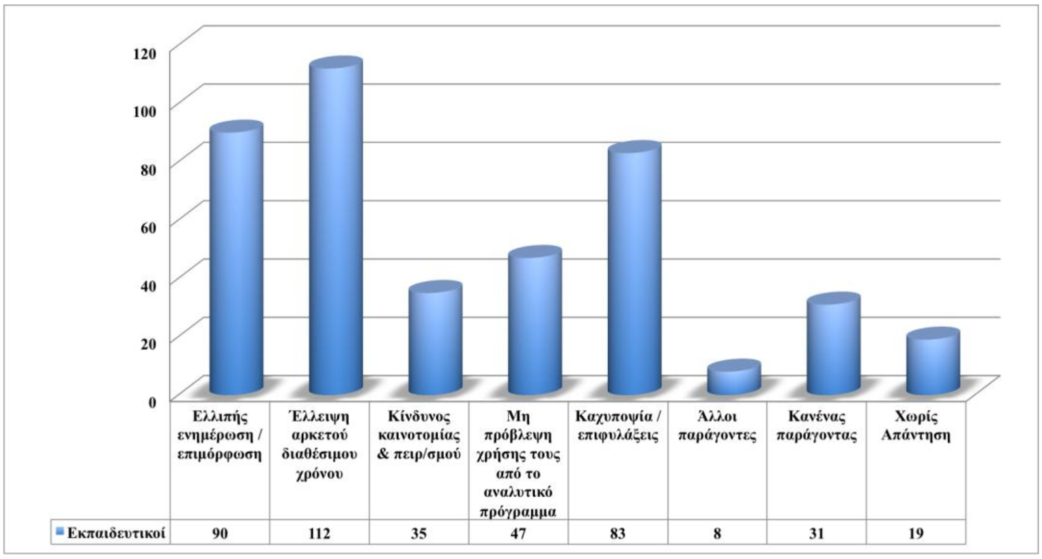
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό εκπαιδευτικής καινοτομίας της κοινωνικής δικτύωσης είναι ως επί το πλείστον συγκεντρωμένες στις επιλογές πολύ και μέτρια, οι οποίες αθροιστικά στο σύνολο των εκπαιδευτικών φθάνουν το 68,5% (σχήμα 1). Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς το συγκεντρωτικό ποσοστό στις επιλογές πολύ και μέτρια, είναι ελαφρώς μεγαλύτερο έναντι των ανδρών (69,7% έναντι 65,5%) (σχήμα 2).



Σχήμα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών (%) για το βαθμό εκπαιδευτικής καινοτομίας της κοινωνικής δικτύωσης



Σχήμα 2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό εκπαιδευτικής καινοτομίας των ΜΚΔ κατά φύλο



Σχήμα 3. Παράγοντες που περιορίζουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης

Αναφορικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το σχήμα 3, ο επικρατέστερος είναι η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου και επιλέχθηκε από 112 άτομα, ήτοι το 53,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Δεύτερος σε σειρά περιοριστικός παράγοντας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση που επλέχθηκε από 90 άτομα, δηλαδή το 42,7% του

συνόλου των εκπαιδευτικών. Τρίτος και εξίσου σημαντικός παράγοντας με μικρή διαφορά από το δεύτερο, αναδείχθηκε η καχυποψία και οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική δικτύωση, που επιλέχθηκε από 83 άτομα, ήτοι το 39,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Στην τέταρτη σειρά έχει επιλεγεί ο παράγοντας της μη πρόβλεψη της χρήσης της κοινωνικής δικτύωσης από το αναλυτικό πρόγραμμα και επιλέχθηκε από 47 άτομα, δηλαδή το 22,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία θέση των επιλογών των εκπαιδευτικών βρίσκεται ο παράγοντας του κινδύνου καινοτομίας & πειραματισμού, ο οποίος επιλέχθηκε από 35 άτομα, δηλαδή το 16,6% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Αξίζει να επισημανθεί ότι 31 άτομα (14,7%) θεωρούν ότι δεν υπάρχει κανένας παράγοντας που τους περιορίζει στη χρήση της κοινωνικής δικτύωσης και οχτώ 8 άτομα (3,8%) στην επιλογή άλλοι παράγοντες, επέλεξαν ως περιοριστικό παράγοντα την ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων. Τέλος 19 άτομα, (ποσοστό 9%) δεν έδωσαν καμμιά απάντηση.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό του συνόλου τους θεωρούν ότι η κοινωνική δικτύωση αποτελεί καινοτομία για την εκπαίδευση και είναι συνυφασμένη με αλλαγές σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, όπως και τις μεθόδους αξιολόγησης, την παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τη δυναμική των μαθητικών ομάδων και τις αλλαγές απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών (Γιαννακάκη, 2002 :117).

Ο σημαντικότερος παράγοντας που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών περιορίζει την αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη χώρα μας είναι επικεντρωμένα στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους σχολικούς τύπους και τάξεις και απ' αυτή την άποψη είναι σχέδιο δράσης που δεσμεύει τον εκπαιδευτικό. Αυτό το σχέδιο δράσης προσδιορίζει την ύλη και καθορίζει τη χρονική διάρκεια που θα διδαχθεί, όπως επίσης και τις διάφορες δραστηριότητες των μαθητών στη σχολική τάξη (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Είναι φυσικό λοιπόν να περιορίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους πιέζει ως προς τον καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας των περιεχομένων.

Σχετικά με το δεύτερο περιοριστικό παράγοντα, δηλαδή την ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αν και υπάρχει η θετική τους στάση απέναντι στην ανάγκη για επιμόρφωση, φαίνεται ότι συνήθως αυτή "σκοντάφτει" σε παράγοντες όπως: ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας της, η διάσταση ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα επιμορφωτικά προγράμματα, η έλλειψη επιμορφωτικού υλικού και κατάλληλα εκπαιδευμένων επιμορφωτών, κ.α. (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000, Παπαναούμ, 2003). Από πανελλαδική εμπειρική έρευνα του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων (ΙΟΜ) και του Παντείου Πανεπιστημίου υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, το 2007 σε 500 καθηγητές, προέκυψε ότι, η όποια επιμόρφωση γίνεται στους εκπαιδευτικούς για θέματα ΤΠΕ χαρακτηρίζεται από αρκετές πλευρές ως ανεπαρκής και τυπική σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες ενός εκπαιδευτικού λειτουργού. «Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στη χρήση Η/Υ ως να είναι υπάλληλοι γραφείου ή λογιστές» Η επιμόρφωση τους δεν ασχολείται με ερωτήματα όπως: -με ποιο τρόπο μπορούν να αξιοποιούν τους Η/Υ και το διαδίκτυο στο μάθημά τους - ποια ισορροπία πρέπει να έχει ο συνδυασμός Η/Υ, διδασκαλίας και βιβλίων - αν οι Η/Υ πρέπει να είναι χωριστό μάθημα ή εργαλείο μάθησης σε κάθε μάθημα κλπ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, πλην εξαιρέσεων εμμένουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και πολλές φορές διστάζουν να προτρέψουν τους μαθητές στην χρήση του διαδικτύου λόγω της δύσκολης γενικότερα οικονομικής τους κατάστασης που μπορεί να σημαίνει και έλλειψη Η/Υ στο σπίτι (Κατερέλος Γ. & Παπαδόπουλος Π., 2007).

Η καχυποψία και οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική δικτύωση, αποτελεί τον τρίτο περιοριστικό παράγοντα και καλλιεργείται από την ελλιπή ενημέρωσή τους απέναντι στην αντιμετώπιση του προβήματος της ασφάλειας του διαδικτύου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, εκτός των καθηγητών πληροφορικής, δε θεωρείται πως έχει τις κατάλληλες γνώσεις για την αντιμετώπιση του ζητήματος της ασφάλειας του διαδικτύου. Οι

εκπαιδευτικοί αισθάνονται καχύποπτοι και επιφαλακτικοί απέναντι στην κοινωνική δικτύωση και δεν είναι σε θέση να ενημερώσουν και να συμβουλεύσουν αρκούντως τους μαθητές, επειδή ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένα τα μαθήματα στο σχολείο (αναλυτικό πρόγραμμα, τρόπος διδασκαλίας, βαθμοί κλπ) δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια να έχουν ικανοποιητική γνώση γύρω από το πρόβλημα της ασφάλειας, όπως και να αποκτήσουν εποικοδομητικό ρόλο για την αντιμετώπισή του (Κατερέλος Γ. & Παπαδόπουλος Π., 2007).

Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, ο τέταρτος σε σειρά κατάταξης περιοριστικός παράγοντας, εμπεριέχει πολλά στοιχεία αναχρονισμού και γραφειοκρατικής αντίληψης για τη διεκπεραίωση της ύλης και καλλιεργεί ένα είδος χρησιμοθηρικής λογικής στους μαθητές για τα μαθήματα, τις εργασίες και τους βαθμούς, χωρίς να δίνει χώρο στις νέες μεθόδους μάθησης που θα συνεπαγόταν μια ευρύτερη χρήση του διαδικτύου και της κοινωνικής δικτύωσης.

Τέλος, ο κίνδυνος της καινοτομίας και του πειραματισμού σε μικρό ποσοστό φαίνεται να περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης. Παρόλο που οι «ανεπάρκειες» του εκπαιδευτικού συστήματος καθιστούν δύσκολη την εισαγωγή του καινοτομικού πνεύματος στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες και δημιουργούν πολύ ενδιαφέροντες ιστοσελίδες για τα σχολεία τους, αναμειγνύονται σε προγράμματα και δράσεις γύρω από την κοινωνική δικτύωση, κ.α, γι' αυτό δεν θεωρούν ιδιαίτερα περιοριστικό τον παράγοντα του κινδύνου που εμπεριέχει κάθε καινοτομία.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Η αξιοποίηση της καινοτομίας της κοινωνικής δικτύωσης στο χώρο της εκπαίδευσης «προσκρούει» σε ορισμένους παράγοντες οι οποίοι είναι κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου, η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση, η καχυποψία και οι επιφυλάξεις λόγω δημοσιοποίησης προσωπικών στοιχείων, η μη πρόβλεψη χρήσης της από το αναλυτικό πρόγραμμα, ο κίνδυνος καινοτομίας και πειραματισμού και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Με δεδομένο ότι η κοινωνική δικτύωση αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει τη διαδραστικότητα, αναπτύσσει τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων και ενδυναμώνει την κοινωνικοποίηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, τα ευρήματα της έρευνας αυτής δύνανται να βοηθήσουν τα άτομα που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, ώστε να στηρίξουν και να προωθήσουν τις κατάλληλες δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι: α) η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικτύωσης και σε θέματα ασφάλειας και κριτικής αντιμετώπισης της κοινωνικής δικτύωσης η οποία είναι σημαντικό να εστιάσει πρωτευόντως στους σχολικούς συμβούλους, β) η χορήγηση σαφών οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αξιοποίησης της κοινωνικής δικτύωσης στην τάξη και ακόμα καλύτερα ενσωμάτωση των οδηγιών αυτών στο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, γ) η μείωση της ύλης των μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο και η ύπαρξη έτοιμου και κατάλληλα δομημένου και ταξινομημένου διαδικτυακού περιεχομένου (κατά θεματικές κατηγορίες, μαθήματα, κεφάλαια, ενότητες και έννοιες) τρόπων αξιοποίησης της κοινωνικής δικτύωσης που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα στην τάξη παράλληλα με τη διδασκαλία των μαθημάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην χρειάζεται να ξοδέψουν αρκετό χρόνο για να το βρουν, δ) η υποχρεωτική παράδοση μιας ομαδικής εργασίας από τους μαθητές, που θα απαιτεί την αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης και την διαδικτυακή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων ε) ο εκσυγχρονισμός του υφιστάμενου τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων και η σταδιακή τοποθέτηση σε κάθε τάξη όλων των σχολείων διαδραστικών πινάκων και ηλεκτρονικών υπολογιστών για όλους τους μαθητές, που θα είναι συνδεμένοι στο διαδίκτυο και θα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ανά πάσα στιγμή, στ) η αύξηση των ταχυτήτων του διαδικτύου, ο εκσυγχρονισμός και η αύξηση των σημείων ασύρματης πρόσβασης πανελλαδικά, ώστε οι μαθητές να μπορούν και από τα σπίτια τους να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και μάλιστα να δοθεί από την Πολιτεία, δωρεάν ή φθηνή παροχή σύνδεσης με το διαδίκτυο στους μαθητές και εκτός σχολείου.

Πέραν των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν

ξεκινώντας με μικρά βήματα να αξιοποιήσουν διαδικτυακούς χώρους άτυπης μάθησης (informal learning), όπου με τη βοήθεια εργαλείων κοινωνικού λογισμικού να δραστηριοποιούνται σε κοινότητες αυτοκατευθυνόμενων, αυτοδιαχειριζόμενων, ενεργών ατόμων, με στόχο την επικοινωνία, την παραγωγή και ανταλλαγή γνώσης, ιδεών και λύσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους στο σχολείο.

Εν κατακλείδι, για να αξιοποιηθεί η κοινωνική δικτύωση στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι συνδεδεμένη με συνεχή ενημέρωση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με σαφείς οδηγίες και καθορισμένους κανόνες του προγράμματος σπουδών και με κατάλληλα εκσυγχρονισμένο τεχνολογικό εξοπλισμό. Η αξιοποίησή της οφείλει να έχει στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου ποιοτικά παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία, στους μαθητές και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα και ενός αισθήματος αυξημένης αυτοπεποίθησης, ασφάλειας και δημιουργικότητας στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τον κύριο μοχλό για μια νέα τάξη πραγμάτων.

Αναφορές

Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φ. & Κομνηνός, Θ. (2010). Τα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο του σήμερα. Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα: *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση,* 791-794. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 482-490. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίων, 17-20 Μαΐου.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2002) *Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμος Β. Αθήνα: Ατραπός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ευθυμιόπουλος, Ε., Μουσούρου, Β., Λιούτα, Χ., Αγγελίδης, Ν., & Κάτσιος, Ν. (2011). Η επίδραση των προδιαθετικών παραγόντων στη χρήση του διαδικτύου: μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Πρακτικά Εργασιών* Συνεδρίου, 455-469. Ανακτήθηκε από http://icodl.openet.gr/ index.php/icodl/2011/paper/view/38.

Κατερέλος, Γ. & Παπαδόπουλος, Π. (2007). Δημιουργική και ασφαλής χρήση του διαδικτύου από νέους και νέες έως 18 ετών. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων-ΥΠΑΙΘ-Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Παπάνης, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πρακτικά Εργασιών του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα*: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 2, 633-640. Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Ανακτήθηκε από http://korinthos.uop.gr /~hcicte10/proceedings/23.pdf.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Αλεξόπουλος, Χ., Γούτσος, Χ., Σκαλτσάς, Α. & Τάσιος, Δ. (2005). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί μας να τις εφαρμόσουν στη σχολική πρακτική; *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας,* 3, 271-292. Ανακτήθηκε από http://www.elemedu.upatras.gr/?section=578.

Παπαηλιού, Ν. (2007). *Κοινωνικά δίκτυα & ανάλυση κοινωνικών δικτύων*. Μονάδα Διοίκησης Πληροφοριακών Συστημάτων, ΕΠΙΣΕΥ. Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σπ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6, 3, 161-179.*

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ταστσίδης, Π., Αντωνίου, Π. & Μπεμπέτσος, Ε. (2011). Η επίδραση του άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι των Νέων Τεχνολογιών στην ενσωμάτωση τεχνολογίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα*: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία,* 837-846. Ανακτήθηκε από http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0837.pdf.

Τοκμακίδου, Ε., Καλογιαννίδου, Α., & Τσιτουρίδου, Μ., (2010). Το διαδίκτυο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προσεγγίσεις εκπαιδευτικών. Πρακτικά Εργασιών, 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα*: Οι*

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 2, 609-616. Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Ανακτήθηκε από http://korinthos.uop.gr /~hcicte10/proceedings/176.pdf.

Χαραλάμπους, Κ., Κυριάκου, Κ. (2006). Βαθμός αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη δημοτική εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή και χρήση τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. 9ο Παγκύπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Πρακτικά Εργασιών Συνεδρίου,* 483-494. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/4.%20Kefalaio%204%20Ekpaideftiki%20Tehnologia/4.2.%20K.%20Charalambous%20&% 20K.%20Kyriacou.pdf.

Charp, S. (1998). Preparing the 21st Century Teacher. *T H E Journal*, 26, 2, 6.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Klein, A. & Godinet, H. (2000) The teacher as a mediator in a networked society. Στο D. Watson, & T. Downes (eds), *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society*. Boston : Kluwer Academic Publ.

Mayfield, A. (2008). *What is social media?* E-book. Ανακτήθηκε από http://freepdfs.org/pdf/what-is-social-media.

Nummi, T, Ristola, R., Ronka, A. & Sariola, J. (2000). Approaching pedagogical networking through teacher education. Στο D. Watson, & T. Downes (eds), *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society*. Boston : Kluwer Academic Publ.

Roschelle, J., & Pea, R. (2002). A walk on the WILD side: How wireless handheld may change computer-supported collaborative learning. *International Journal of Cognition and Technology,* 1, 1, 145-168.

Semenov A. L. (2000). Technology in transforming education: The Opening keynote address. Στο Watson, D. & Downes T. (eds), *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society*. Boston : Kluwer Academic Publ.

Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών (team teaching) μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» στην πράξη

Βιδάκης Χρήστος,
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Έρευνες, καταδεικνύουν ότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούνται από το ΔΕΠΠΣ δε φαίνεται να διαμορφώνουν νέο εκπαιδευτικό κλίμα στα σχολεία. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρηματολογούμε υπέρ της δημιουργίας «ομάδας συνεργασίας εκπαιδευτικών» με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αναβάθμισης του ρόλου εκπαιδευτικού από «παθητικό δέκτη» των τεκταινομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε «ενεργό συμμέτοχο και διαμορφωτή». Η ομάδα αυτή, υπό προϋποθέσεις, λειτουργεί ενθαρρυντικά ώστε τα μέλη που συμμετέχουν να απεμπλακούν από τη «ρουτίνα της πεπατημένης» και να πειραματιστούν με μεθόδους πιο προκλητικές και πιο ωφέλιμες για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, θα ορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει «ομάδα συνεργασίας εκπαιδευτικών» μιας σχολικής μονάδας, ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που την καθιστούν αληθινή ομάδα και ποια οφέλη προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την επικαιροποίηση της γνώσης τους, την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, και κυρίως πώς η ομάδα διαμεσολαβεί γνωσιακά και συναισθηματικά για την εφαρμογή καινοτομιών.

Λέξεις κλειδιά: ομάδα συνεργασίας εκπαιδευτικών, αναστοχασμός, αυτοδιερεύνηση, στοχαστικοκριτικός, αυτοαξιολόγηση

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εισάγει στην εκπαιδευτική πράξη καινοτομίες. Καινοτομία σημαίνει αλλαγή αρχών και στάσεων, εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και χρήση νέων διδακτικών μέσων. Στην επιτυχή εφαρμογή της συμβάλλει καθοριστικά ο εκπαιδευτικός κυρίως με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος την ανάγκη της καινοτομίας (Π.Ι., 2009, σ. 197). Συχνά όμως η πολιτεία, η ευρύτερη κοινωνία και οι επιμορφωτές δασκάλων ζητούν ο δάσκαλος να αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή καινοτομιών, πριν ή χωρίς ο ίδιος να βιώσει το ρόλο του αποδέκτη της διαμεσολάβησης της νέας επιστημονικής γνώσης που στηρίζουν αυτές τις καινοτομίες. Η οικοδόμηση της νέας γνώσης δεν υποστηρίζεται ικανοποιητικά σε μαζικά σεμινάρια ή επιμορφώσεις μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων ούτε σε ενημερώσεις που έχουν αποκλειστικά τη μορφή διάλεξης, έστω κι αν αυτή είναι οπτικοποιημένη με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

Ο δάσκαλος, όπως και ο μαθητής του άλλωστε, οικοδομεί τη νέα γνώση πάνω στην προϋπάρχουσα, με ενεργή συμμετοχή, μέσα από αλληλεπιδραστικές βιωματικές δραστηριότητες, όπου έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει τα παλιά σχήματα και να τα συγκρίνει με τα νέα, ώστε οι αμυντικοί – συντηρητικοί μηχανισμοί να του επιτρέψουν να τα ενσωματώσει στα παλιά και να τα αναδομήσει. Το ζητούμενο είναι, αν δίνεται αυτή η ευκαιρία στο δάσκαλο ή θεωρείται αυτονόητο ότι μια αλλαγή – καινοτομία, που συνάδει με

τις σύγχρονες ακαδημαϊκές – επιστημονικές εξελίξεις, θα πρέπει να γίνει αποδεκτή για τα οφέλη της χωρίς αντιρρήσεις ή αμφισβητήσεις, από μέρος των εκπαιδευτικών.

Είναι πλέον εμφανής η ανάγκη για αξιοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα από πιο συμμετοχικές διαδικασίες, όπως η έρευνα δράσης (action research) ή οι ομάδες συνεργασίας δασκάλων (team teaching) και αρκετά ώριμες οι συνθήκες για να υλοποιηθεί, όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες (Βουγιούκας, Ματσαγγούρας, 2007, σ. 740). Κατά τη συμμετοχή τους σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν αντικείμενο έρευνας την προσωπική τους θεωρία και τη διδακτική- παιδαγωγική τους συμπεριφορά, ώστε να την αποκωδικοποιήσουν και να την αναδομήσουν με τη συνδρομή αρχικά κάποιου ειδικού, αρωγού και εμψυχωτή (critical friend, educator) σε πλαίσια φθίνουσας καθοδήγησης.

Στην παρούσα εισήγηση, επιχειρηματολογούμε υπέρ της δημιουργίας ομάδας συνεργασίας εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, καθώς αυτή μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο στήριξης της επιμόρφωσης των ίδιων, της βελτίωσης και ανανέωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου, αλλά και της ποιοτικής αναβάθμισης της μάθησης (Troen, Boles, 2010).

Ομάδα Συνεργασίας Εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας (Teacher team, team teaching, teacher teaming)

Ο όρος «Ομάδα συνεργασίας εκπαιδευτικών» αποτελεί μετάφραση του αγγλοσαξονικού όρου teacher team ή team teaching ή teacher teaming. Χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει μια ομάδα εκπαιδευτικών διαφορετικών ή και της ίδιας ειδικότητας, που δουλεύουν συνεργατικά, συναντώνται κατά τακτά χρονικά διαστήματα και στοχεύουν να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση, ώστε να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους κάθε ηλικίας (Education Encyclopedia).

Η συνεργασία διέρχεται διάφορα στάδια που διακρίνονται από τη μικρότερη ή μεγαλύτερη αλληλεξάρτηση μεταξύ των ατόμων της ομάδας. Έτσι, η απλή συνύπαρξη στον ίδιο χώρο είναι το σημείο εκκίνησης της συνεργασίας, με επόμενη βαθμίδα τη συνεργασία για τον από κοινού σχεδιασμό υλικού ή στρατηγικών διδασκαλίας και κατόπιν την παρουσίαση στην ομάδα των αποτελεσμάτων αυτών των ενεργειών και την αναδιαμόρφωση των στρατηγικών παρέμβασης του κάθε εκπαιδευτικού. Στο ανώτερο σημείο αλληλεπίδρασης τοποθετείται η από κοινού επίλυση διδακτικών προβλημάτων και η συνδιδασκαλία. Σε αυτή την ομάδα έχουν θέση όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορεί ανάλογα με το προς συζήτηση θέμα ή το προς επίλυση πρόβλημα να χωρίζονται και να δουλεύουν σε υποομάδες π.χ. ένας αρχάριος δάσκαλος να συνεργάζεται πιο στενά ή πιο συχνά με έναν έμπειρο, οι καθηγητές ειδικοτήτων με το δάσκαλο μιας συγκεκριμένης τάξης για την επίλυση συγκεκριμένου προβλήματος ή τη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας κοκ.

Όπου έχει εφαρμοστεί αυτός ο τρόπος συνεργασίας, η έρευνα (Troen, Boles, 2010, σ. 59) έχει καταδείξει πολύ θετικά αποτελέσματα που αφορούν:

• τη μείωση της «ιδιωτικοποιημένης» διδακτικής απομόνωσης
• την αποκέντρωση της εξουσίας
• την κοινοποίηση πηγών πληροφοριών και ιδεών
• τη διάθεση των ατομικών και ομαδικών δυνάμεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας που παρέχεται
• την ανάληψη από τον εκπαιδευτικό ρόλου μαθητευόμενου που ανακαλύπτει τη γνώση μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και
• την προαγωγή της επαγγελματικής του εξέλιξης καθώς επικαιροποιεί τις γνώσεις του και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει καινοτομίες

Για να ισχύουν τα παραπάνω, οι ομάδες θα πρέπει να ακολουθούν ένα πρωτόκολλο συναντήσεων και να συζητούν γύρω από σαφή σε όλους προσυμφωνημένα θέματα (ατζέντα συζήτησης) που άπτονται της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας ή και της ευρύτερης προβληματικής για τη βελτίωση του διδακτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του.

Θέμα προς συζήτηση στην ομάδα αποτελεί κάθε πρόβλημα, ζήτημα, φαινόμενο που απαιτεί την υιοθέτηση νέων στρατηγικών ή μεθόδων διδακτικής προσέγγισης, προκειμένου η διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού να βελτιώσει τις γνωστικές ή και μεταγνωστικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών του. Τα θέματα αυτά μπορεί να ποικίλουν ως προς το εύρος ανάλογα με την εμπειρία που αποκτά η ομάδα κατά την κοινή της δουλειά. Πολλές ομάδες εκκινούν τις συναντήσεις τους από πολύ γενικά θέματα, διερευνώντας περισσότερο τις δυνατότητες αυτού του νέου τρόπου προσέγγισης και συνεργασίας, αλλά με την πάροδο του χρόνου και την εμπιστοσύνη που αποκτούν ο ένας στο πρόσωπο του άλλου αρχίζουν να εξειδικεύουν. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η σύγκλιση στη φιλοσοφία των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο ομόφωνες είναι οι αποφάσεις για ανάληψη δράσης. Πάντα όμως υπάρχει χώρος και ανάγκη για διαφωνία.

Επιπλέον, τα θέματα αυτά ενδείκνυται να ενταχθούν σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο αλλαγών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίες και τις επιθυμούν για το συγκεκριμένο σχολείο και να αποτελούν τα σταδιακά βήματα για την επίτευξη αυτού του «οράματος» αλλαγής. Καθώς το «όραμα» αυτό αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην ομάδα και δεν έχει τεθεί «άνωθεν και έξωθεν αυτών», αποτελεί ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για την αυτοδέσμευσή τους στην επίτευξη του στόχου που οι ίδιοι έχουν θέσει. (Eaker, Keating, 2008, σ.15).

Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη φάση του αναστοχασμού. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να αναπροσαρμοστούν και να εμπλουτιστούν από την κάθε ομάδα, ανάλογα με το προς συζήτηση θέμα:

- Ήταν σαφή τα θέματα προς συζήτηση; Ακολουθήσαμε το χρονοδιάγραμμα;
- Επιτύχαμε τους στόχους μας για αυτή τη συνάντηση;
- Η συζήτηση μας βοήθησε να σκεφτούμε πώς δουλεύουμε με τους μαθητές μας και αν ναι με ποιον τρόπο μας βοήθησε; Αν όχι γιατί;
- Οι πρακτικές που μοιράστηκαν οι συνάδελφοι μεταξύ τους, παρουσιάστηκαν με τρόπο απτό και εύληπτο;
- Είχαν όλα τα μέλη την ευκαιρία να μοιραστούν τις απόψεις τους; Ακούγαμε ο ένας τον άλλο με ενδιαφέρον;
- Τι ερωτήσεις ανέκυψαν για μένα προσωπικά ως αποτέλεσμα της σημερινής συζήτησης;
- Λογοδοτήσαμε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας την εργασία που είχαμε δεσμευτεί στην προηγούμενη συνάντηση να φέρουμε εις πέρας;
- Τελείωσε η συνάντηση με σαφή οδηγία-κατεύθυνση του «Πού βαδίζουμε από εδώ;» δηλαδή πώς ακριβώς θα συνεχίσουμε την παρέμβασή μας στη διδακτική διαδικασία;

Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν άριστο πλαίσιο αναστοχασμού καθώς θέτουν τον εκπαιδευτικό προ των ευθυνών του και των συνεπειών των πράξεών του. Ιδιαίτερα εκεί που ζητείται να αναστοχαστούν πώς δουλεύουν με τους μαθητές τους και τι ερωτήσεις ανέκυψαν ως προβληματισμός για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καταλαβαίνουμε ότι ο κάθε συμμετέχων καλείται να μπει σε μια διαδικασία σχετικά πρωτόγνωρη, καθώς τα στοιχεία αυτά θα συζητηθούν ξανά στο πλαίσιο της ομάδας, στην επόμενη συνάντηση κατά την πρώτη φάση της σύνδεσης με τα προηγούμενα και πιθανόν να αποτελέσουν θέματα για μελλοντικές συναντήσεις ή αφορμές στήριξης κάποιας αδυναμίας του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του.

Χαρακτηριστικά της επιτυχημένης ομάδας

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διακρίνεται από το γεγονός μιας «ιδιωτικοποιημένης» προστατευόμενης σφαίρας του χώρου εργασίας του (διδασκαλίας), δηλαδή μιας

«απομόνωσης» από τους υπόλοιπους ενηλίκους συναδέλφους, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να μην έχουν σαφή εικόνα των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν μια αποτελεσματική ομάδα και την έλλειψη προτύπων, για να παραδειγματιστούν (έλλειψη βιωματικής επιμόρφωσης). Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά της επιτυχημένης «πραγματικής» ομάδας τα οποία κατά Richardson, West και Dawson (2009) είναι:

(1) Ομαδικοί στόχοι: οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα είναι αφοσιωμένοι στην επίτευξη ενός σαφούς ομαδικού στόχου για τον οποίο συμφωνούν. Κύριοι στόχοι μιας ομάδας συνεργασίας δασκάλων πρέπει να είναι η σημαντική βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης

(2) Ομαδική αλληλεξάρτηση: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δουλεύουν στενά και να αλληλεξαρτώνται για να πετύχουν τους στόχους που θέτουν. Πιο συγκεκριμένα, όταν μια ομάδα συζητά ένα έργο το οποίο απαιτεί ομαδική δουλειά, ανασυνθέτει με ενεργητικό τρόπο τις ευρείας γκάμας γνώσεις, δεξιότητες και δυνατότητες των μελών της με τρόπο συλλογικό και συντονισμένο. Επιπλέον, μια ομάδα δασκάλων δουλεύει καλά όταν οι δάσκαλοι συζητούν για τη διδασκαλία, παρακολουθούν ο ένας τον άλλο να διδάσκει, σχεδιάζουν, ερευνούν και αξιολογούν από κοινού διδακτικό υλικό και αλληλοϋποστηρίζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, μέσα σε ***κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης***, ειλικρινούς επικοινωνίας και συνεργασίας

(3) Σαφή όρια της ομάδας: είναι σαφές σε όλα τα μέλη ποιος ανήκει και ποιος όχι σε μια συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να ***αναλαμβάνει την ευθύνη*** για μια εργασία, να τη φέρνει εις πέρας ***και να λογοδοτεί*** στην ομάδα για τις πράξεις του

(4) Σαφήνεια ρόλων: τα μέλη της ομάδας έχουν σαφείς ρόλους μέσα σε αυτήν. Ειδικότερα, καλό είναι να υπάρχει ένας ***διευκολυντής*** ο οποίος θέτει την ατζέντα, δηλαδή επιλέγει από τα ζητήματα που έχουν προταθεί από τα μέλη ποιο θα συζητηθεί στη συγκεκριμένη συνάντηση, και φροντίζει να μείνει η συζήτηση επικεντρωμένη στο θέμα, ώστε να καλυφθεί πλήρως. Επίσης, σημαντικός είναι ο ορισμός ενός ***γραμματέα*** που κρατά σημειώσεις ή απομαγνητοφωνεί όσα συζητήθηκαν, αλλά και ο ορισμός ***χρονομέτρη*** που αναλαμβάνει να κρατά το χρόνο που μιλάει ο καθένας, ώστε να μην ξεφεύγει η συζήτηση εκτός ορίων χρόνου ή θέματος. Με το μοίρασμα των ρόλων αλλά και την κυκλική εναλλαγή τους, ουσιαστικά, διαμοιράζεται ο ηγετικός ρόλος στα μέλη της ομάδας (Hackman, 2004)

(5) Αυτονομία ομάδας: η ομάδα θα πρέπει να διαθέτει έναν ικανοποιητικό βαθμό αυτονομίας από τους ανωτέρους της για να μπορούν να αποφασίσουν πώς θα φέρουν εις πέρας την ομαδική εργασία

(6) Ομαδικός αναστοχασμός/αξιολόγηση: τα μέλη συγκεντρώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να αναστοχαστούν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ομάδας και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί. (Richardson, West, Dawson, 2009)

Πρωτόκολλο συναντήσεων (Tuning protocol)

Καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες να χρησιμοποιούν την ώρα που διατίθεται για ομαδικές συζητήσεις αποτελεσματικά και αναλώνονται σε συζητήσεις περιφερειακές, παρά ουσιαστικές, της διδακτικής διαδικασίας, είναι ενδεδειγμένη η χρήση ενός πρωτοκόλλου συζητήσεων. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια διαδικασία ανέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού που έχει ερείσματα στη διδακτική πρακτική καθενός από τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των συναδέλφων συνέρχεται και εξετάζουν από κοινού τη δουλειά ενός που έχει και θέλει να μοιραστεί κάποιο πρόβλημα με τα υπόλοιπα μέλη. Στη συνέχεια, η ομάδα επαινεί τις αρετές που διακρίνει και αναθεωρούν ή αναπροσαρμόζουν τα σημεία εκείνα που θεωρούν απαραίτητο, με μέσο την τυπική διαδικασία παρουσίασης, συζήτησης και αναστοχασμού που περιγράφει το πρωτόκολλο. Εδώ θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά ένα τέτοιο πρωτόκολλο που στηρίζεται κατά το μεγαλύτερο μέρος του στο tuning protocol των Allen & McDonald (2006) και το οποίο κατανέμει το χρόνο της ομαδικής συνεργασίας σε επτά φάσεις:

(1) ***Εισαγωγή*** και σύνδεση με τα προηγούμενα (5΄)
(2) Ένας από την ομάδα ***παρουσιάζει το πρόβλημα*** που τον απασχολεί δίνοντας πληροφορίες στην ομάδα για τον ή τους μαθητές, το μάθημα/ενότητα, τους στόχους που θέλει να επιτύχει και ό,τι άλλο κρίνει απαραίτητο. Παρουσιάζει εργασίες μαθητή/μαθητών ή εναλλακτικά βιντεοσκοπημένο απόσπασμα από τη διδασκαλία του και θέτει συγκεκριμένο ερώτημα προς απάντηση από την ομάδα. Επιπλέον, η ομάδα μπορεί να επιλέξει να συζητήσει για τον τρόπο που θα εφαρμοστούν καινοτομίες είτε από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά είτε συνεργατικά από ζεύγη ή ομάδες εκπαιδευτικών. Τα μέλη της ομάδας ακούνε σιωπηλά αυτόν που παρουσιάζει το θέμα χωρίς να ρωτούν τίποτε σε αυτό το στάδιο (15’ λεπτά)
(3) Ακολουθούν ***διευκρινιστικές ερωτήσεις*** από την ομάδα που περιορίζονται στο τι και το πώς του προβλήματος/εργασίας που συζητιέται (5’ λεπτά)
(4) ***Τα μέλη της ομάδας συζητούν σε υποομάδες*** δείγμα δουλειάς των μαθητών του εκπαιδευτικού που έκανε την παρουσίαση και σημειώνουν πού ανταποκρίνεται στους στόχους που είχαν τεθεί και πού υπάρχει ασυμφωνία. Ο δάσκαλος που παρουσίασε προηγουμένως τη δουλειά του μένει σιωπηλός όση ώρα οι συνάδελφοι του ομαδικά ή κατά μόνας εξετάζουν τις εργασίες (15΄λεπτά).
(5) Στη συνέχεια ο δάσκαλος που παρουσίασε τη δουλειά του μένει σιωπηλός και κρατά σημειώσεις, ενώ ***οι συνάδελφοί του τον ανατροφοδοτούν*** **αρχικά με** **θετικά/θερμά σχόλια** (πώς η εργασία που είδαν υλοποιεί τους επιθυμητούς στόχους) και κατόπιν ***με αρνητικά/ψυχρά σχόλια*** και ***διατυπώνουν προτάσεις*** για τη βελτίωση της δουλειάς που παρουσιάστηκε. Όλες οι παρατηρήσεις πρέπει να είναι επικεντρωμένες στα ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά από το δάσκαλο που παρουσίασε το πρόβλημά του. (15’ λεπτά)
(6) Ο δάσκαλος, που προηγουμένως άκουγε σιωπηλός, τώρα ***σχολιάζει τα σημεία που επιλέγει από τα σχόλια των συναδέλφων του*** και στοχάζεται μεγαλόφωνα αναφορικά με τις ιδέες που του φάνηκαν ενδιαφέρουσες. Δεσμεύεται να υλοποιήσει όποια ή όποιες από αυτές του φάνηκαν οι πιο ενδεδειγμένες για το εξεταζόμενο θέμα. Εναλλακτικά, αν θεωρεί ότι έχει εφαρμόσει τις ενδεδειγμένες λύσεις ***προτείνει να παρακολουθήσουν οι συνάδελφοί του τον τρόπο που διδάσκει*** ώστε να έχουν σαφή εικόνα των προσεγγίσεων του και να επανέλθουν με πιο στοχευμένη κριτική (10΄λεπτά)
(7) Κλείσιμο της συζήτησης με ***ανακεφαλαίωση, αξιολόγηση*** της διαδικασίας και λήψη αποφάσεων για τα επόμενα βήματα (5΄λεπτά) (Easton, 1999)

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας ως «κοινότητας επαγγελματικής μάθησης»

Κάποια επιπλέον σημεία που πρέπει να προσεχθούν, ώστε οι ομάδες να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν απρόσκοπτα και να εξελίσσονται είναι και τα εξής:

Ενδείκνυται να επιλέγεται ένα θέμα και μια διαδικασία τη φορά. Τα θέματα- προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς πρέπει να ιεραρχούνται κατά σπουδαιότητα και να απασχολούνται με ένα από αυτά σε κάθε συνάντησή τους. Πρέπει να ληφθεί μέριμνα να ακούγονται όλες οι φωνές και απόψεις αλλά και να μην υπάρχει δισταγμός εμπλοκής σε διαφωνία.

Για να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου πρέπει να αλλάξει και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η εστίαση στις ανάγκες των μαθητών για μάθηση και όχι μόνο στη διδασκαλία και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι μια καλή αρχή. Ο καθορισμός ενός ακαδημαϊκού υπεύθυνου στην ομάδα βοηθά στον αναστοχασμό ερωτημάτων όπως: Τι πρέπει να μάθω για να κάνω τη διδασκαλία μου πιο αποτελεσματική ώστε οι μαθητές μου να μαθαίνουν καλύτερα; Απαραίτητη επίσης είναι και η «αυτογνωσία» των ορίων της ομάδας, ώστε να μη διστάσει να ζητήσει τη βοήθεια του ειδικού επιστήμονα όποτε χρειαστεί. Η βοήθειά του καθώς θα είναι στοχευμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου και της ομάδας θα είναι πιο αποτελεσματική.

Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμφωνήσουν σε ένα κοινό πλαίσιο αρχών και αξιών που να συνάδει με τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία και τις απαιτήσεις εγγραμματισμού της εποχής μας. Σε αυτό το πλαίσιο η από κοινού ανάληψη πρωτοβουλιών και η επανεξέταση των επιτυχίων αλλά και των προκλήσεων που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίησή τους βοηθά στις συζητήσεις με την ομάδα να αξιολογηθούν τα βήματα που έχουν γίνει και να επιλεγούν αλλαγές στρατηγικής που είναι ενδεδειγμένες. Επιπλέον, είναι απαραίτητος ο ορισμός ενός μέλους που θα έχει τη γενική εποπτεία των επιμέρους βημάτων-συναντήσεων και θα ελέγχει κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στον ευρύτερο στόχο που έχει θέσει η ομάδα.

Έρευνες έχουν δείξει (Day, et.al, 2005, Little, 1982) ότι η εντατικοποίηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μιας ομάδας μπορεί να αποτελέσει ένα ενιαίο σύνολο με στόχο τόσο τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη όσο και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών σε κάθε επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να διεκδικήσει το τίτλο της «κοινότητας επαγγελματικής μάθησης» (professional learning community) (Garmston, 2008, σ. 46)

Αναγκαιότητα δημιουργίας ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο

Σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 2009, σ. 60) για την Ποιότητα στη Εκπαίδευση, οι ερωτηθέντες Διευθυντές σχολείων, Σχολικοί σύμβουλοι και Εκπαιδευτικοί επιλέγουν για τον εαυτό τους ο καθένας ένα ρόλο πιο ενεργό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει, συνδιαμόρφωση από κοινού των Προγραμμάτων Σπουδών, προσαρμογή του 7ρολόγιου Προγράμματος, επιλογή θεμάτων επιμόρφωσης, αποκεντρωμένη από το ΥΠΕΠΘ διαχείριση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Π.Ι., 2009, σ. 80-5).

Η προαναφερόμενη έρευνα, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την ανάγκη της δια βίου επιμόρφωσης και θεωρούν ως δυσχεραντικούς παράγοντες για τη ευόδωσή της την έλλειψη χρόνου, την ελλιπή πληροφόρηση, την έλλειψη κινήτρων και κυρίως την έλλειψη ενός συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης που θα την συνέδεε με το χρόνο και το χώρο της σχολικής ζωής. Αντίθετα, προτιμούν ενεργές συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και να επιλύονται πιο αποτελεσματικά τα σχολικά προβλήματα. Ως κύριο στόχο της επιμόρφωσης θέτουν την ενδυνάμωσή τους ως επαγγελματίες, για την ορθότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και την εν γένει επαγγελματική τους εξέλιξη. Τέλος επιθυμούν να έχουν ενεργή συμμετοχή στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (ό.π., σ. 383-4).

Από την άλλη, η ελληνική επιστημονική κοινότητα (Ματθαίου, 2008) ασκεί κριτική στην παρεχόμενη επιμόρφωση την οποία τη θεωρεί αναχρονιστική καθώς έχει χαρακτήρα αντισταθμιστικό, ακαδημαϊκό, καθολικό στην εφαρμογή, κεντρικό στο σχεδιασμό και γραφειοκρατικό στην υλοποίησή του. Υποστηρίζει επίσης ότι, ο σύγχρονος δάσκαλος ο επιστημονικά καταρτισμένος και κριτικά στοχαζόμενος, πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν ικανότητες: κατανόησης σύνθετων προβλημάτων, ανάληψης πρωτοβουλιών, διαχείρισης κινδύνων, διαρκούς προσαρμογής και ορθολογικής λήψης αποφάσεων (Ματθαίου, 2008, σ.100-101). Όλα αυτά να μπορούν οι μαθητές να τα διαχειρίζονται ως πολίτες του κόσμου που κατανοούν τις διαφορές εντός και εκτός συνόρων και είναι έτοιμοι να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν να διαπραγματευτούν να συμβιβάσουν καταστάσεις. Εισάγεται μάλιστα ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» (στη θέση του όρου επιμόρφωση) για την οποία υποστηρίζεται ότι πρέπει να είναι διαρκής, να δίνει πρακτικές λύσεις στα προβλήματα και να καθιστά τον εκπαιδευτικό συμμέτοχο στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Πεδίο δράσης της καθίσταται η σχολική μονάδα, εργαλείο της η έρευνα πεδίου και η έρευνα δράσης, η αξιοποίηση του διαδικτύου, η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους, η

αυτοαξιολόγηση και η βελτίωση της ποιότητας του έργου που παρέχεται με την αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρουν τα ποικίλα προγράμματα της δια βίου μάθησης. Τέλος όλη αυτή η διαδικασία θα πρέπει να κάνει αισθητή την παρουσία της μέσα από την αλλαγή της επαγγελματικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Ματθαίου, 2008, σ. 103-105).

Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν εδώ, ικανοποιούν και τους δύο αυτούς πόλους, των εκπαιδευτικών της πράξης και της επιστημονικής κοινότητας, συμβάλλοντας με τον καλύτερο τρόπο στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης. Επιπλέον, ακολουθούν σε γενικές γραμμές τις φάσεις διεξαγωγής της κριτικής αυτοδιερεύνησης, με στόχο τη συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη των στοχαστικοκριτικών του ικανοτήτων, όπως την παρουσιάζει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του «Θεωρία διδασκαλίας». Εκεί τονίζεται ότι η διαδικασία κριτικής αυτοδιερεύνησης διευκολύνεται όταν γίνεται συλλογικά από ομάδα εκπαιδευτικών που θεωρούν το πρόβλημα που εξετάζεται σημαντικό. Η συλλογική στοχαστικο-κριτική ανάλυση της εμπειρίας τους μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο αναμόρφωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού και, τέλος, η πυκνή αλληλεπικοινωνία που συνεπάγεται η συμμετοχή σε μια τέτοια ομάδα, μπορεί να λειτουργήσει ως άτυπη «ψυχοθεραπεία», η οποία λειτουργεί ευεργετικά για την εκτόνωση εντάσεων και τη λύση διλημματικών καταστάσεων που προκαλούν συναισθήματα ενοχής και αυτοαπόρριψης στον απομονωμένο εκπαιδευτικό. (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 395-397).

Για όλους τους παραπάνω λόγους θεωρούμε ότι η πρότασή μας έχει ερείσματα τόσο στο χώρο της θεωρίας όσο και στο χώρο της πράξης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν για τον τρόπο αυτό συνεργασίας, ώστε τα πολλαπλά οφέλη της, για τους ίδιους και τους μαθητές τους, να αποτελέσουν το κίνητρο για την υιοθέτησή της και εν συνεχεία η συνεργασία αυτή να αποτελέσει το πλαίσιο που θα επιφέρει την πολυπόθητη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση με σημείο εκκίνησης τον ίδιο το δάσκαλο και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Αναφορές

Βουγιούκας Κ., Ματσαγγούρας Η. (2007) Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Η *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* Πρακτικά
συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2007. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. Teaching and Teacher Education, 21, 563-577.

Eaker, R. Keating, J. (2008) A shift in school culture. *JSD,* 29 (3) 14-17. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.nsdc.org

Easton, B.L. (1999) Tuning protocols. *JSD* 20 (3) Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.nsdc.org

Educational Encyclopedia, Team teaching- Advantages, Disadvantages. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://education.stateuniversity.com/pages/2493/Team-Teaching.html

Garmston, R. (2008). Members skilled in questioning technique can keep the group work on track. *JSD,* 29(3), 45-46 Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.nsdc.org

Hackman, R. (2004). What makes for a great team? *APA on line psychological science agenda,* 18 (6). Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.apa.org/science/about/psa/2004/06/hackman.aspx
Little, J. W. (1982) Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions for school success, American Educational Research Journal, 19(3), 325–340.
Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, (τ. Α΄) Θεωρία της διδασκαλίας* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
Ματθαίου, _. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης:Δράσεις- Αποτελέσματα- Προοπτικές,* Πρακτικά συνεδρίου 99-106 Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/press/
Richardson, J. West, M. Dawson, J. (2009) But what is a team? Ιστότοπος του Aston Business School. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
www.tom.abs.aston.ac.uk/newweb/research/documents/RichardsonButwhatisa team.pdf - 2009-03-11
Troen, V., Boles, K. (2010) Team spirit. *JSD,* 31(1) 59-62. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.nsdc.org
ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση,* Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως αφετηρία ενδοσχολικής συνεργασίας διαφορετικών τάξεων του Δημοτικού

Βασιλούδης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, Phd, 8ο Δ.Σχ. Αμαρουσίου,
ivassiloudis@yahoo.gr

Χάλδα Βάγια
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», 8ο Δ.Σχ. Αμαρουσίου,
chaldavagia@ yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά την σχολική χρονιά 2014-2015 στο 8ο Δ. Σχ. Αμαρουσίου με μαθητές της Έκτης και της Τρίτης τάξης. Ως πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων του προγράμματος επιλέχτηκε η μέθοδος project. Μέσω των συνεργατικών και βιωματικών διδακτικών μεθοδολογικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και της χρήσης των ΤΠΕ, οι μαθητές μελέτησαν τα δασικά οικοσυστήματα, τη σχέση εξάρτησης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ανθρώπους και τα οικοσυστήματα και έγινε εισαγωγή στην έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. Στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό, αναπτύχθηκε ενδοσχολική συνεργασία μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με μία προσπάθεια αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος και καταγραφής των κυριότερων συμπερασμάτων που προέκυψαν από την υλοποίησή του.

Λέξεις κλειδιά: Αειφόρος Ανάπτυξη, δάσος, ενδοσχολική συνεργασία, βιωματικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα έχει εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη της ενδοσχολικής συνεργασίας ως παράγοντας ανάπτυξης ενός ευρύτερου πνεύματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες (Waldron & McLeskey, 2010). Η ενδοσχολική συνεργασία είναι δυνατό να αναπτύσσεται σε δύο πλαίσια: στη συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων σε μία σχολική μονάδα ή στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών τάξεων στη βάση σχεδιασμού και υλοποίησης ενός κοινού σχεδίου εργασίας. Οι συνεργατικές αυτές πρακτικές ενισχύουν τόσο τις ικανότητες των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Elmore, 1995). Η συνεργατικότητα η οποία αναπτύσσεται, είναι δυνατό να αποτελέσει θεμελιώδες χαρακτηριστικό της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και να βελτιώσει τις σχέσεις των ατόμων που αποτελούν τη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα (Ochieng-Sande, 2013). Το πρώτο πλαίσιο είναι δυνατό να απαντηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων κατά την υλοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων. Ως προς το δεύτερο πλαίσιο συνεργασίας, αν και συναντάται αρκετά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με αφορμή τη στελέχωση ομάδων από μαθητές διαφόρων τάξεων με προαιρετική συμμετοχή προκειμένου να υλοποιηθούν καινοτόμες δράσεις, εντούτοις η συνεργασία μαθητών διαφορετικών σχολικών τάξεων δεν είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι καινοτόμες βιωματικές δράσεις αποτελούν κατάλληλο πεδίο για την ανάπτυξη τέτοιων συνεργατικών πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες του Δημοτικού. Ιδιαίτερα η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) είναι δυνατό να αποτελέσουν το όχημα προς μία αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου σε σχέση με τη συνεργατικότητα. Με βάση τα χαρακτηριστικά της η ΕΑΑ δεν πρέπει να υλοποιείται ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα πλήρως οριοθετημένο αλλά ως μια κοινωνική διαδικασία, η οποία συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου (Tilbury, 1995). Η μάθηση δεν εξαντλείται στη μεταφορά γνώσεων προς τους μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει και τη μετάδοση αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση συμβάλλει στον περιβαλλοντικό εγγραματισμό των ατόμων (Knapp, 2000). Στην ΕΑΑ οι μαθητές καλούνται πλέον να προσεγγίσουν τις οικολογικές, κοινωνικές και οικονομικές πτυχές των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να αντιληφθούν τις βασικές αιτίες αυτών και να προτείνουν ενδεχόμενες λύσεις, μέσα από διαδικασίες ενεργητικής μάθησης που θα τους επιτρέπουν να συσχετίζουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους δομές. Συνεπώς, η ΕΑΑ θα πρέπει να αποτελεί μία συνεχή εκπαιδευτική παρέμβαση, κατά την οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται ολιστικά το περιβάλλον τους, αποκτούν γνώσεις, φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, αξίες και ικανότητες, ώστε να μπορούν διαπραγματεύονται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Vaughan et al., 2003) μέσω μιας διαδικασίας που στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών με αναπτυγμένη κριτική σκέψη. Ουσιαστικά, το επιθυμητό αποτέλεσμα της ΕΑΑ είναι το πώς μέσω της κριτικής σκέψης ο μαθητής θα καταστεί ικανός να συνδιαλέγεται με το περιβάλλον του εκδηλώνοντας φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος ΕΑΑ το οποίο υλοποιήθηκε από κοινού με τους μαθητές δύο διαφορετικών τάξεων της ίδιας σχολικής μονάδας. Επίσης, επιχειρείται μία αξιολόγηση του προγράμματος όχι μόνο ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί σε σχέση με το πρόγραμμα αλλά και ως προς τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ενδοσχολική συνεργασία, η οποία επιχειρήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος.

Παρουσίαση του προγράμματος

Σχεδιασμός και χρονική διάρκεια

Στο πρόγραμμα ΕΑΑ συμμετείχαν δύο τάξεις, από ένα τμήμα η καθεμία, η Έκτη με 15 μαθητές και η Τρίτη με 22 μαθητές. Η απόφαση να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα από κοινού με τους μαθητές των δύο τμημάτων λήφθηκε στο πλαίσιο της ανάπτυξης και υποστήριξης της ενδοσχολικής συνεργασίας των μαθητών του σχολείου. Συμμετείχαν τα συγκεκριμένα τμήματα γιατί αυτά ήταν που είχαν εκδηλώσει ενδιαφέρον να σχεδιάσουν και να εκπονήσουν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Το θέμα που κλήθηκαν να πραγματευτούν οι δύο τάξεις ήταν το δάσος, αφού το πεδίο αυτό θεωρήθηκε προσφορότερο για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων αλλά και επειδή οι μαθητές σε γενικές γραμμές έχουν προηγούμενες γνώσεις και αναπαραστάσεις του δάσους (Μαρδίρης κ.α., 2006). Ελήφθη μέριμνα για το σωστό σχεδιασμό του προγράμματος, επειδή μέσω αυτού μπορεί να αυξάνεται η λειτουργικότητα του προγράμματος αλλά και να ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που συμμετέχουν. Η χρονική διάρκεια υλοποίησης και ολοκλήρωσης του προγράμματος ορίστηκε στους τρεις μήνες.

Μέθοδος

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε στη μέθοδο project (σχέδιο εργασίας), η οποία στην ουσία δεν αποτελεί καθαρή παιδαγωγική-διδακτική μέθοδο αλλά ένα γενικό πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές των τάξεων, τόσο στις γνωστικές δραστηριότητες όσο και στις

βιωματικές, είχαν την ευθύνη της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών, της παρουσίασής τους και την επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών δραστηριοτήτων τους. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας τους και για το λόγο αυτό οι ρόλοι του συντονιστή της ομάδας, όπως και οι υπόλοιποι, δεν ήταν πάντοτε σταθεροί, προκειμένου να δημιουργηθούν αλλά και να λειτουργήσουν οι επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Slavin, 1996· Anderson et al., 2004· Χρυσαφίδης, 2005). Η παρουσία των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος ήταν διακριτική: καθοδηγούσαν και συμβούλευαν τις ομάδες, ενθάρρυναν τις προσπάθειες των μαθητών, ενώ είχαν το ρόλο του συντονιστή στα διαλειμματα ανατροφοδότησης, όπως αυτά περιγράφονται παρακάτω. Ενεργότερο ρόλο είχαν κατά τη διάρκεια αξιολόγησης του προγράμματος στις μεταξύ τους τακτικές συναντήσεις.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Οι κυριότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος (γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί) ήταν οι εξής: οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του οικοσυστήματος, να γνωρίσουν τι προσφέρουν τα δάση αλλά και τους κινδύνους που τα απειλούν, να κατανοήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τις αλληλεξαρτήσεις που αναπτύσσονται, να κατανοήσουν την έννοια της αειφορίας των φυσικών πόρων, να συγκρίνουν τα προβλήματα της ευρύτερης περιοχής τους με παρόμοια προβλήματα άλλων περιοχών, να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις για την προστασία του περιβάλλοντος και να αναπτύξουν τις αξίες της αλληλεγγύης, της υπευθυνότητας, της οικολογικής και κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να μπορούν να παρουσιάζουν γραπτά και προφορικά τις εργασίες τους, να καταστούν ικανοί στο να συγκεντρώνουν και να αξιοποιούν πληροφορίες από πηγές και να αναπτύξουν δεξιότητες για ανάληψη περιβαλλοντικής δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο με στόχο τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων και την ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας. Ιδιαίτερα οι μαθητές της Έκτης τάξης έπρεπε να διερευνήσουν τις αιτίες που δημιουργούν το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής και πώς αυτό συνδέεται με τα δάση, να ασκηθούν στο χειρισμό Η/Υ και στην ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Υλοποίηση

Αρχικά, για να διερευνηθούν οι γνώσεις των μαθητών και των δύο τάξεων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν εννοιολογικούς χάρτες σχετικούς με το δάσος. Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και δημιουργήθηκαν σύννεφα λέξεων με τη διαδικτυακή εφαρμογή wordle (www.wordle.net). Μέσα από συζήτηση στην ολομέλεια των τάξεων καθορίστηκαν οι κυριότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος.

Προκειμένου οι περιβαλλοντικές ομάδες να είναι περισσότερο ευέλικτες ως προς τη συνεργασία τους και, κυρίως, επειδή οι μαθητές των δύο τάξεων απείχαν ηλικιακά και γνωστικά μεταξύ τους, αποφασίστηκε να γίνει η αναζήτηση, η αξιολόγηση και η επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονταν με το υπό διερεύνηση θέμα από τους μαθητές των δύο τάξεων ξεχωριστά. Οι μαθητές της Τρίτης τάξης επικεντρώθηκαν στις ωφέλειες των δασών και τους κινδύνους που τα απειλούν, ενώ οι μαθητές της Έκτης τάξης προσέγγισαν το θέμα και από την πλευρά της κλιματικής αλλαγής και πώς αυτή σχετίζεται με τη δασική υποβάθμιση. Οι μαθητές των δύο τάξεων εργάζονταν ανεξάρτητα προκειμένου να προσεγγίσουν κριτικά τις σχετιζόμενες με το θέμα πηγές και να αντλήσουν πληροφορίες προκειμένου να κατακτήσουν τους γνωστικούς τους στόχους. Στη συνέχεια, και σε τακτά χρονικά διαστήματα, περιλαμβάνονταν κοινά διαλείμματα ενημέρωσης, ανασκόπησης, και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του προγράμματος. Στα διαλείμματα ενημέρωσης οι μαθητές και των δύο τάξεων διέκοπταν τις εργασίες τους και αντάλλασσαν μεταξύ τους τις πληροφορίες τις οποίες είχαν ανασύρει και επεξεργαστεί υπό μορφή παρουσιάσεων. Επίσης, ενημερώνονταν για θέματα σχετικά με το υπό εκπόνηση

σχέδιο εργασίας, ενώ γινόταν κριτική ανασκόπηση και αξιολόγηση των επιμέρους εργασιών αλλά και της ίδιας της λειτουργίας της ομάδας, αξιολογώντας τα επίπεδα συνεργασίας. Οι ομάδες παρουσίαζαν στους μαθητές των δύο τάξεων εργασίες που είχαν έως και εκείνη τη χρονική στιγμή ολοκληρωθεί, όπως για παράδειγμα περιβαλλοντικές παρουσιάσεις, αφίσες και ζωγραφιές, περιβαλλοντικά παραμύθια. Επιπλέον, στη διάρκεια των διαλειμμάτων αυτών η κάθε ομάδα έπρεπε να γράψει μία αναφορά σχετικά με το τι έκανε καλά, τι δεν έκανε καλά και τι θα προσπαθούσε στο μέλλον να βελτιώσει.

Υιοθετώντας το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob (1995), σύμφωνα με το οποίο η περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα ενός πλέγματος περιβαλλοντικών αξιών, περιβαλλοντικής συνείδησης και πληροφόρησης, του αντιλαμβανόμενου έλεγχου συμπεριφοράς (το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να συνεισφέρει με τις πράξεις του στην επίλυση των προβλημάτων) και της συναισθηματικής εμπλοκής, οι δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές των δύο τάξεων δεν ήταν μόνο γνωστικού περιεχομένου, αφού έχει αποδειχθεί με εμπειρικές έρευνες ότι δεν ισχύει πως η γνώση είναι ο πρωταρχικός παράγοντας για την εμφάνιση περιβαλλοντικά υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών (Myers et al., 2004· Oreg and Katz-Gerro, 2006) αλλά και βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες ήταν κοινές, με σκοπό να αυξήσουν τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στα υπό διερεύνηση ζητήματα. Οι μαθητές των δύο τάξεων συγκροτούσαν ομάδες που αποτελούνταν από μαθητές και των δύο τάξεων και, αξιοποιώντας τις βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συμμετείχαν σε μία σειρά από βιωματικού τύπου δραστηριότητες και δράσεις: α) περιβαλλοντικό μονοπάτι και περιβαλλοντικά παιχνίδια στο δάσος σε συνεργασία με το WWF, β) παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με το σενάριο του οποίου, οι μαθητές χωρισμένοι σε τρεις ομάδες (εκπρόσωποι περιβαλλοντικών οργανώσεων, εκπρόσωποι των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής και εκπρόσωποι των επενδυτών) θα έπρεπε να ανταλλάξουν επιχειρήματα σχετικά με το αν θα έπρεπε ένα μέρος το κοντινού άλσους να γίνει αξιοποιήσιμος χώρος διασκέδασης και ποια θα ήταν τα αποτελέσματα σε επίπεδο κοινωνίας, τοπικής οικονομίας και περιβάλλοντος, γ) σχεδιασμός και υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης στην οικεία σχολική μονάδα με σκοπό την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση ή την μείωση στην κατανάλωση ενέργειας, δ) συμμετοχή στην εθελοντική δράση "Let's do it Greece" με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα εθελοντισμού και προστασίας του περιβάλλοντος στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές προαιρετικά μετακινήθηκαν με τα ποδήλατά τους, ε) συμμετοχή στη δημιουργία σκηνικών με θέμα τα δέντρα για την αίθουσα τελετών της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτρια Αισθητικής Αγωγής και στ) δραματοποίηση των περιβαλλοντικών παραμυθιών των μαθητών.

Επιπλέον, οι μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα προαγωγής της ανάγνωσης και στήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας "Βιβλία σε ρόδες" με θέμα τα δάση. Οι μαθητές διάβαζαν και συζητούσαν τα βιβλία μέσα στην τάξη, ενώ υπήρχε η δυνατότητα δανεισμού των βιβλίων. Στο παραπάνω πλαίσιο δημιουργήθηκε το αλφαβητάρι του δάσους και έγινε συγγραφή αντίστοιχων παραμυθιών. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα υλοποιήθηκε με βάση την εμπειρία που έχει αποκομιστεί ότι τα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών προς την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αφού με τον τρόπο αυτό μεγιστοποιείται η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών (Βασιλούδης, 2014).

Τέλος, το πρόγραμμα εντάχθηκε στο Διεθνές δίκτυο «Μαθαίνω για τα δάση» υπό το συντονισμό της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας της Φύσης.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Επειδή η ορθολογική χρήση των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία αυξάνει τα κίνητρα συμμετοχής, ένταξης και μάθησης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βοσνιάδου, 2006· Ruthven 2007· Βασιλούδης, 2011), αξιοποιήθηκε το κινητό εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου και οι μαθητές πλοηγήθηκαν σε επιλεγμένες ιστοσελίδες

προκειμένου να αντλήσουν πληροφοριακό υλικό. Η εύρεση πληροφοριών δομήθηκε πάνω στη μεθοδολογική προσέγγιση της ιστοεξερεύνησης (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2012), η οποία είχε σχεδιαστεί με το εργαλείο ανοικτού κώδικα eXe - eLearning XHTML editor, ένα εργαλείο συγγραφής υλικού e-learning ανοικτού κώδικα (Βασιλούδης, 2012). Οι Νέες Τεχνολογίες κρίθηκαν ως απαραίτητες για να υποστηρίξουν το συνεργατικό πλαίσιο, για να δημοσιοποιηθούν οι εργασίες των μαθητών και να υπάρξει πληροφόρηση και ανατροφοδότηση προς τους γονείς των μαθητών (Abeliotis et al., 2010), αλλά και για να υπάρξει μείωση στον αριθμό των αντιτύπων των πηγών οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν ως βάσεις δεδομένων. Επίσης, μέσω των κατάλληλων λογισμικών, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες και σύννεφα λέξεων.

Αξιολόγηση

Η τελική εκπαιδευτική αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα η επίτευξη ή όχι των στόχων που είχαν τεθεί καθώς και το είδος της συνεργασίας που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ομάδας. Οι μαθητές με τις ομάδες τους κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες). Η πρώτη αφορούσε στο αν οι μαθητές κατέκτησαν τους στόχους που είχαν τεθεί και η δεύτερη αφορούσε στην αξιολόγηση της συνεργασίας των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα από την ορθότερη συμπλήρωση των κλιμάκων, είχε προηγηθεί στην ολομέλεια της τάξης η συνδιαμόρφωση των κριτηρίων και οι μαθητές είχαν ενημερωθεί για το πώς πρέπει να συμπληρώσουν τις κλίμακες (Κουκούλης, 2015). Στο δεύτερο επίπεδο, αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, μέσω της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης των συμπεριφορών που εκδήλωσαν οι μαθητές (Δημητρόπουλος, 1998), η κατάκτηση ή όχι των στόχων, αν μέσω της συνεργατικής μάθησης καλλιεργήθηκε πνεύμα ενδοσχολικής συνεργασίας καθώς και η αξιολόγηση του οργανωτικού πλαισίου του σχεδίου εργασίας. Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση. Στις συναντήσεις αυτές γινόταν καταγραφή των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων που προέκυπταν από την πρόοδο του προγράμματος και επιχειρούνταν η σταδιακή αποτίμησή του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών όσο και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να συμφωνούν μεταξύ τους, γεγονός που προκύπτει και από παρόμοιες ερευνητικές εφαρμογές (Κουκούλης, 2015). Οι μαθητές κατέκτησαν τους στόχους του προγράμματος, ενώ σε σχέση με τα αποτελέσματα της ενδοσχολικής συνεργασίας καταγράφηκε το αυξημένο ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές για τις δραστηριότητες και τις δράσεις που υλοποιήθηκαν, η προσμονή που επιδείκνυαν για τις κοινές δραστηριότητες, ιδιαίτερα οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές, και οι δεξιότητες που αναπτύχθηκαν από τους μεγαλύτερους μαθητές έτσι ώστε να υποβοηθούν τους μικρότερους συμμαθητές τους, όπου αυτό χρειαζόταν, για την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας. Τέλος, ως προς το οργανωτικό πλαίσιο θα πρέπει να επισημανθούν οι δυσκολίες που προέκυψαν σε σχέση με τη διεξαγωγή των κοινών δραστηριοτήτων εξαιτίας του περιορισμένου χώρου της σχολικής αίθουσας και του αριθμού των μαθητών και του χρόνου που απαιτείτο προκειμένου να γίνει λειτουργική η τάξη για συνεργατική διδασκαλία και να τοποθετηθεί ο απαραίτητος εξοπλισμός, έτσι ώστε να εργάζονται απρόσκοπτα οι ομάδες.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εισήγησης ήταν η παρουσίαση και η αξιολόγηση προγράμματος ΕΑΑ, το οποίο υλοποιήθηκε από κοινού με μαθητές δύο διαφορετικών τάξεων της ίδιας σχολικής μονάδας. Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση την εμπειρία που αποκομίστηκε συνοψίζονται ως εξής:

Ως προς τις δυσκολίες του εγχειρήματος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο περιορισμός του χώρου της σχολικής αίθουσας, ιδιαίτερα αν τα σχέδια εργασίας υλοποιούνται από

πολυπληθή τμήματα. Η διάταξη των θρανίων, η οποία επηρεάζει το είδος της επικοινωνίας που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές, είναι ένα ζήτημα το οποίο είναι δύσκολο να διευθετηθεί. Επίσης, τα πολυπληθή τμήματα είναι λιγότερο ευέλικτα όχι μόνο ως προς την οργάνωση του χώρου αλλά και ως προς το χρόνο που απαιτείται για τη σωστή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Τα θετικά αποτελέσματα που καταγράφηκαν αφορούσαν στην επίτευξη των στόχων του σχεδίου εργασίας αλλά και στην εμφάνιση συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικής ηλικίας και σε περιπτώσεις πέρα από τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος. Φαίνεται ότι μέσω της ολιστικής προσέγγισης του περιβάλλοντος επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Οι μαθητές λειτούργησαν μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό και σε αρκετές περιπτώσεις αλληλοδιδακτικό πλαίσιο μάθησης. Επίσης, αναπτύχθηκαν μεταξύ τους συνεργατικές σχέσεις, οι οποίες ήταν εμφανείς όχι μόνο στο πλαίσιο υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος αλλά σε περιπτώσεις πέρα από το πρόγραμμα, για παράδειγμα στην αυλή του σχολείου όπου οι μικροί σε ηλικία μαθητές ζητούσαν τη βοήθεια των μεγαλύτερων, γεγονός το οποίο οφείλεται στην καινοτομία του σχεδίου εργασίας. Με βάση αυτή την παρατήρηση μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ενδοσχολική συνεργασία κατά την υλοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση της πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας.

Αναφορές

Abeliotis, K., Goussia-Rizou, M., Sdrali, D., Vassiloudis, I. (2010). How arents report their environmental attitudes: a case study from Greece. *Environment, Development and Sustainability*, 12(3), 329-339

Anderson. A., Hamilton. R.J. & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.

Elmore, R. (1995). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.

Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 209-220.

Knapp, D. (2000). The Thessaloniki Declaration: a wake-up call for Environmental Education?. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32-39.

Myers, G., Boyes, E., Stanisstreet, M. (2004). School students' ideas about air pollution: knowledge and attitudes. *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 133-152.

Ochieng-Sande, B.A. (2013). Response to Intervention: An Interpretive Case Study of Educators' Perspectives On the Roles of School Culture, Personal Beliefs, and Program Knowledge On Implementation, (Doctoral dissertation). Retrieved from http://scholarcommons.sc.edu/etd/2289

Oreg, S., Katz-Gerro, T. (2006). Predicting Proenvironmental Behavior Cross - Nationally, Values, the Theory of Planned Behavior and Value-Belief-Norm Theory. *Environment and Behavior*, 38(4), 462-483.

Ruthven, K. (2007) Teachers, technologies and the structures of schooling. In: *Proceedings of CERME 5* (European Society for Research in Mathematics Education), Larnaca, Chypre.

Slavin, R.E., (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational* Psychology, 21, 43-69.

Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., Ray, R. (2003). The effect of Environmental Education on schoolchildren, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3)12-21.

Waldron, N., McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.

Βασιλούδης, Ι. (2011). Δημιουργία κινήτρων με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: Μελέτη περίπτωσης. Στο Παναγιωτακόπουλος, Χ.Θ. (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, 1035-1038, Πάτρα.

Βασιλούδης, Ι. (2012). Σχεδιασμός και υλοποίηση σχεδίου εργασίας με τη βοήθεια του eLearning XHTML editor. Στο Γούσιας, Φ. (επιμ), *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε*, 459-466, Αθήνα.

Βασιλούδης, Ι. (2014). Φιλαναγνωσία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 295-301.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά*, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η Αξιολόγηση του Μαθητή*, 5η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Καλαϊτζίδης, Δ., Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, θεωρία και πράξη*, Β΄ έκδοση, Ξάνθη: Σπανίδης.

Κουκούλης, Κ. (2015). Αυτοαξιολόγηση μαθητών με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Στο Γούσιας, Φ. (επιμ), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού,* 221-229, Αθήνα.

Μαρδίρης, Α.Θ., Αντωνίου, Ν., Μητζιαρίδης, Κ., Γρηγορίου, Μ., Ατζέμη, Α., Τζέρπος, Κ., Πισιώτη, Α., Ευαγγέλου, Α. (2006). Το πρόγραμμα ΠΕ του ΚΠΕ Καστοριάς "Τα μυστικά του Δάσους". Στο Λέκκας, Θ.Δ. (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 461-468, Αθήνα.

Τσιωτάκης, Π., Τζιμογιάννης, Α. (2012). OpenWebQuest: Πλατφόρμα ανάπτυξης και φιλοξενίας ιστοεξερευνήσεων. *Στα Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Πληροφορική και Νέο Σχολείο»*, Πάτρα: ΠΕΚΑΠ.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο Γεωργόπουλος, Α.Δ. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.

Διαθεματικό σχέδιο εργασίας: «Παίζοντας και δημιουργώντας με το Αλφάβητο»

Σιούρλα Πολύμνια
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (Δασκάλα) στο 92ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
polymniasi@gmail.com

Περίληψη

Το Σχέδιο Εργασίας «Παίζοντας και δημιουργώντας με το Αλφάβητο» υλοποιήθηκε ως πολιτιστικό πρόγραμμα στην Ευέλικτη Ζώνη και με διάχυση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος,
Η επεξεργασία ενός τέτοιου θέματος αποφασίστηκε με την ελπίδα πως μία παιγνιώδης νότα στη σχολική αίθουσα, στη διδασκαλία και στη σχολική καθημερινότητα θα συμβάλλει τα μέγιστα στην προσοχή, στην αποδοχή και στην αποδοτική μάθηση. Εξάλλου οι τρεις λέξεις παιδί, παιχνίδι, παιδεία συνεπάγονται η μία την άλλη. Βασικός σκοπός του project ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να μάθουν το αλφάβητο μέσα από ποικίλες και παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς και να αναγνωρίσουν, να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τον κώδικα του αλφαβήτου με δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργική έκφραση. Ακόμη να γνωρίσουν την ιστορία της γραφής και να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά της ως μέσο επικοινωνίας για τον άνθρωπο.

Λέξεις κλειδιά: αλφάβητο, πολιτιστικό πρόγραμμα, ιστορία γραφής, παιχνίδι

Εισαγωγή

Το Σχέδιο Εργασίας «Παίζοντας και δημιουργώντας με το Αλφάβητο» υλοποιήθηκε ως πολιτιστικό πρόγραμμα στην Ευέλικτη Ζώνη και με διάχυση στα πλαίσια της Γλώσσας, της Φιλαναγνωσίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος της Αισθητικής Αγωγής και της Πληροφορικής και της Φυσικής Αγωγής.

Βασικός σκοπός του project ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να μάθουν το αλφάβητο μέσα από ποικίλες και παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς και να αναγνωρίσουν, να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τον κώδικα του αλφαβήτου με δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργική έκφραση.

Ακόμη να γνωρίσουν την ιστορία της γραφής και να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά της ως μέσο επικοινωνίας για τον άνθρωπο.

Η επεξεργασία ενός τέτοιου θέματος αποφασίστηκε με την ελπίδα πως μία παιγνιώδης νότα στη σχολική αίθουσα, στη διδασκαλία και στη σχολική καθημερινότητα θα συμβάλλει τα μέγιστα στην προσοχή, στην αποδοχή και στην αποδοτική μάθηση. Εξάλλου οι τρεις λέξεις παιδί, παιχνίδι, παιδεία συνεπάγονται η μία την άλλη. Ο δάσκαλος γνωρίζει τη σημασία του παιχνιδιού στη ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Αντιλαμβάνεται πως το παιχνίδι είναι το καλύτερο εργαλείο μάθησης και το χρησιμοποιεί δημιουργικά.

Συνεπώς ως εκπαιδευτικοί, ας μην ξεχνάμε αυτό που ανέφερε πάντα ο αείμνηστος δάσκαλος Χρήστος Τσολάκης: *«Το κεφάλι του παιδιού δεν είναι δοχείο για να το γεμίζουμε με γνώσεις. Είναι σπίρτο και φωτιά για να το ανάψουμε και αυτός είναι ο ρόλος του δασκάλου. Να ανάβει αυτή τη φωτιά. Να ανάβει το σπίρτο.»*

Το Σχέδιο Εργασίας

Γενικά στοιχεία:

Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας (project) με θέμα: «Παίζοντας και δημιουργώντας με το Αλφάβητο»

Υλοποιήθηκε στην Α΄ Δημοτικού στο 19ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Διάρκεια: Από Οκτώβριο μέχρι Μάιο 2013-14

Υποθέματα

- Ιστορία της γραφής.
- Πότε και πώς μάθαμε να γράφουμε;
- Πότε και από ποιους ανακαλύφθηκε το αλφάβητο;
- Ποια υλικά χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι για να γράψουν;
- Πότε και από ποιους εφευρέθηκε το χαρτί;
- Τι είναι ο πάπυρος και η περγαμηνή και πώς κατασκευάζονταν;
- Βιβλιοθήκες.
- Θεατρικά παιχνίδια με το αλφάβητο.
- Εικαστικά παιχνίδια με το αλφάβητο.
- Γλωσσικά παιχνίδια με το αλφάβητο.

Σκοποί

Οι μαθητές:

- να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να μάθουν το αλφάβητο μέσα από ποικίλες και παιγνιώδεις δραστηριότητες
- να αναγνωρίσουν, να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τον κώδικα του αλφαβήτου με δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργική έκφραση
- να γνωρίσουν την ιστορία της γραφής
- να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης (γλωσσική, αισθητική, μουσική κτλ)
- να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις, να αναπτύξουν κλίσεις και δεξιότητες και να ενισχύσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη
- να ενταχθούν σε ομάδες και να συνεργαστούν, να μάθουν να εκφράζουν τις απόψεις τους
- να εξασκήσουν την ικανότητα να χειρίζονται αποτελεσματικά και δημιουργικά το λόγο (προφορικό και γραπτό)
- να προσεγγίσουν διαθεματικά το θέμα
- να έρθουν σε επαφή με την τέχνη και τις νέες τεχνολογίες.

Στόχοι

Οι μαθητές

- να μάθουν να γράφουν, να αναγνωρίζουν και να επεξεργαστούν ενσυνείδητα τα 24 γράμματα-φθόγγους της αλφαβήτας
- να επιτύχουν την πληρέστερη ανάπτυξη του αλφαβητισμού μέσα από την επεξεργασία διαφόρων υλικών και μέσων
- να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της γραφής ως μέσο επικοινωνίας για τον άνθρωπο
- να κατανοήσουν τη γραφή ως κωδικοποιημένο σύστημα επικοινωνίας με ορατά σημεία
- να έρθουν σε επαφή με άλλα αλφάβητα

- να παίξουν και να δημιουργήσουν με αφορμή το αλφάβητο
- να γνωρίσουν τους τρόπους επικοινωνίας άλλοτε και σήμερα
- να πληροφορηθούν για τα διάφορα είδη γραφής
- να παρακολουθήσουν διαχρονικά την ιστορία – εξέλιξη της γραφής (εικόνες, ιδεογράμματα, συλλαβικές γραφές, αλφαβητικές γραφές)
- να γνωρίσουν τα σημαντικότερα αλφάβητα του κόσμου
- να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των υλικών και των μέσων γραφής από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα
- να εξοικειωθούν με τα βασικά μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης
- να διαπιστώσουν άλλους τρόπους επικοινωνίας
- να αγαπήσουν το βιβλίο και να συνειδητοποιήσουν ότι εκτός από πληροφοριακό αποτελεί και ψυχαγωγικό υλικό
- να έρθουν σε επαφή με παλιά αναγνωστικά
- να γνωρίσουν και να ενημερωθούν για τη λειτουργία των βιβλιοθηκών
- να εργαστούν ομαδικά και δημιουργικά και να αναπτύξουν κριτική στάση και σκέψη
- να οξύνουν τη φαντασία τους και να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη
- να μάθουν να εργάζονται μέσα σε κλίμα συνεργατικότητας και αλληλεπίδρασης, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να σκεφθούν, να εκφράσουν απορίες, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να προβληματισθούν
- να εργαστούν με όχημα τις τέχνες και τον πολιτισμό για την επίτευξη των παραπάνω στόχων
- να διασκεδάσουν, να παίξουν, να χαρούν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες - παιχνίδι, ζωγραφική, εικαστικές δημιουργίες, δραματοποίηση κ.ά.

Μεθοδολογία και διδακτικές προσεγγίσεις - στρατηγικές

Για τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας επιλέχθηκε η μέθοδος project, ενώ βασίστηκε στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky). Έτσι αναδείχθηκε το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και προωθήθηκε η χρήση των νέων τεχνολογιών.

Επίσης, το σενάριο στηρίχτηκε στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και προώθησε την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης (Gardner), εφόσον οι μαθητές έπρεπε να φτάσουν στον τελικό στόχο της κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Ακόμη, εφαρμόστηκε η συνεργατική μάθηση, η έρευνα, η βιωματική μάθηση, ο καταιγισμός ιδεών, ο αυτοσχεδιασμός, η καλλιτεχνική δραστηριότητα, και τα παιγνίδια ρόλων.

Όσον αφορά τις Τ.Π.Ε., οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν σε αρκετές δραστηριότητες, αυτές αποτελούν πολυδύναμα μέσα επικοινωνίας, αναζήτησης, επεξεργασίας και διάδοσης πληροφοριών, που μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Συμβάλλουν δε στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία διευκολύνουν την πρόκληση του ενδιαφέροντος, την ενεργητική συμμετοχή και την εποικοδόμηση της γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες. (Βλαχάβας Ι., Δαγδιλέλης Β., Ευαγγελίδης Γ., Παπαδόπουλος Γ., Σατράτζεμη Μ., Ψύλλος Δ., 2004)

Η προσθετική τους αξία συνίσταται τόσο στη συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας από κοινού δασκάλου-μαθητών, στην αναζήτηση πηγών από τα ίδια τα παιδιά, όσο και στην άμεση πρόσβαση της πληροφορίας, στην επεξεργασία και στο μετασχηματισμό της γνώσης σε εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποιήσιμο από τους μαθητές. Επίσης, από τη "φύση" τους οι ΤΠΕ ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει τη μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της διάλεξης στο μαθητοκεντρικό μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner,J.,1960). Έτσι οι μαθητές προσεγγίζουν, συνειδητοποιούν και

εποικοδομούν αβίαστα τη νέα πληροφορία, μέσα από εσωτερικές νοητικές διεργασίες (κονστρουκτιβισμός).

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε. που συνδυάζουν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αλληλεπίδραση των μαθητών με τον υπολογιστή και αυτενέργεια στην πορεία του μαθήματος, τείνουν να μεγιστοποιούν τα οφέλη της τεχνολογίας στη σχολική τάξη.

Εξάλλου, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αποδίδουν μεγάλη σημασία στον κοινωνιοπολιτισμικό παράγοντα και συνηγορούν υπέρ της οργάνωσης μαθημάτων, στα οποία ευνοείται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργατική μάθηση (Vygotsky,1934).

Έτσι, οι μαθητές/τριες απέκτησαν ενεργητικό ρόλο, ο οποίος βασίζεται στην αλληλεπίδραση, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα, ενώ η εκπαιδευτικός μετατράπηκε σε συνερευνητή των παιδιών στην πορεία τους προς τη γνώση και συντονιστή της λειτουργίας της τάξης.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η διαθεματική προσέγγιση στηρίχθηκε σε ομαδοκεντρικά σχήματα λειτουργίας της τάξης, επικεντρωμένα σε συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και καλλιέργειας κλίματος αποδοχής και αλληλεγγύης, δεδομένα που ανατρέπουν τον ατομικό ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του παραδοσιακού ελληνικού σχολείου. (Χρυσαφίδης Κ., 2000)

Διαθεματικότητα

Το Σχέδιο Εργασίας υλοποιήθηκε στην Ευέλικτη Ζώνη και με διάχυση στα περισσότερα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

Εικόνα 1. Διαθεματικότητα



Γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ για την Α΄ τάξη σχετικά με το θέμα

Γλώσσα: Όλο το α΄ τεύχος, β΄ τεύχος: «Ένα γράμμα για την Ιωάννα», και 9η ενότητα «Ο κόσμος των βιβλίων»

Ανθολόγιο: «Η πρώτη μέρα στο σχολείο» σελ. 30, «Μαργαρίτα» σελ. 33, «Ο παπαγάλος» σ. 37

Φιλαναγνωσία: Επεξεργασία βιβλίων σχετικών με το επιλεγμένο θέμα.

Μελέτη Περιβάλλοντος: Ενότητα 5η: «Πώς επικοινωνούμε;» σελ. 101

Προβλεπόμενη συνεργασία με άλλους φορείς ή πρόσωπα:

Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Π.Ε. Ανατ. Θεσ/νίκης

Βαφοπούλειο Πνευματικό Κέντρο - Παιδική Βιβλιοθήκη
Μέλη του οικογενειακού κύκλου

Προγραμματισμός δραστηριοτήτων

Έρευνα και συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού από τους μαθητές/τριες.
Καταγραφή και επεξεργασία πληροφοριών.
Χειροτεχνίες- κατασκευές, ζωγραφική σχετικές με το θέμα.
Επεξεργασία βιβλίων σχετικών με το θέμα.
Παραγωγή δικού μας αλφάβητου.
Δραστηριότητες - παιχνίδια με αφορμή τα αλφάβητα.
Κατασκευή παπύρου.
Αυτοσχεδιασμοί και δραματοποιήσεις.
Επίσκεψη στην παιδική βιβλιοθήκη του Βαφοπουλείου Πνευματικού Κέντρου.
Αξιολόγηση εργασιών. Εξαγωγή συμπερασμάτων. Προετοιμασία παρουσίασης.
Τελική παρουσίαση υλικού στην τάξη ή στο σχολείο.

Υλοποίηση του προγράμματος

Α΄ φάση

Αρχικά επιχειρήθηκε η δημιουργία ερεθίσματος και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με θέμα γιατί επικοινωνούν οι άνθρωποι και με ποιους τρόπους, πότε και πώς άρχισαν να γράφουν και γιατί. Με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών καταγράφηκαν οι ιδέες των παιδιών που αναδύθηκαν αυθόρμητα σχετικά με την ανθρώπινη επικοινωνία και την ιστορία της γραφής και διαχωρισμός αξόνων προς διερεύνηση.

Συγκεντρώθηκε υλικό σχετικό με το θέμα μας (βιβλία, παραμύθια, εφημερίδες, περιοδικά, εικόνες, cd, dvd, τραγούδια, πίνακες ζωγραφικής κ.ά.) και πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμά μας, με στόχο την εξασφάλιση της συνεργασίας τους.

Β΄ Φάση:

Δραστηριότητες

- Από το βιβλίο *«Μια αλφαβήτα με θέατρο τραγούδι και χορό»* κάναμε διάφορες δραστηριότητες για την διδασκαλία των γραμμάτων. Το βιβλίο απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της Προσχολικής αγωγής και αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία, την εμπέδωση και κυρίως την αφομοίωση της γνώσης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, σε συνδυασμό και με την αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση.
- Για να εμπεδώσουν τα παιδιά τα πρώτα γράμματα που διδάχτηκαν ανέλυσαν και συνέθεσαν τις λέξεις αλάτι, Τιτίνα, έλατο, σαλάτα, καπέλο, πεπόνι, με καρτέλες.

Εικόνα 2. Ανάλυση και σύνθεση των λέξεων.



- Κάθε γράμμα που επεξεργαζόμασταν, τα παιδιά το κατασκεύαζαν με πλαστελίνη. Επιπλέον έφτιαχναν συλλαβές ή ακόμη και λέξεις.
- Παίξαμε μπόουλινγκ με τα γράμματα! Πάνω σε 5 μπουκάλια νερού κολλήσαμε τα φωνήεντα α,ε,ι,η,ο (αργότερα βάλαμε το ω και το υ) και στη μπάλα κολλούσαμε κάθε φορά το σύμφωνο που επεξεργαζόμασταν. Ένα παιδί κυλούσε την μπάλα και ανάλογα με τα μπουκάλια που έπεφταν σχημάτιζαν τις συλλαβές. Το παιχνίδι παιζόταν από όλα τα παιδιά της τάξης με τη σειρά.
- Παίξαμε το παιχνίδι: «Μ' ένα πλαστικό αυγό βρίσκω τα γράμματα εγώ!». Σε κίτρινα κουτάκια από τα αυγά kinder έκπληξη γράψαμε στο επάνω μέρος του το κεφαλαίο γράμμα και στο κάτω το μικρό γράμμα. Τα παιδιά ένωναν τα κεφαλαία γράμματα με τα αντίστοιχα μικρά. Ή ένωναν το καινούριο γράμμα (σύμφωνο) με τα φωνήεντα, σχηματίζοντας συλλαβές, ή λέξεις. Κάθε φορά που τελείωνε μια ενότητα προστίθενται και τα γράμματά της.
- Παίξαμε παραδοσιακά παιχνίδια ανάλογα με το γράμμα που επεξεργαζόμασταν.
  Περνά – περνά η μέλισσα, για το γράμμα Μ.
  Μήλα, για το γράμμα Η.
  Κρυφτό και κυνηγητό για το γράμμα Κ.
  Πού 'ν' το, πού 'ν' το δαχτυλίδι, για το γράμμα Δ.
- Δραματοποιήσαμε κάποια από τα κείμενα του βιβλίου της γλώσσας (α΄ τεύχος).
- Με αφορμή τη διδασκαλία κάθε νέου γράμματος, οι μαθητές ζωγράφιζαν λέξεις που είχαν σαν πρώτο γράμμα το διδασκόμενο. Έτσι πραγματοποιήθηκε η παραγωγή του δικού μας αλφάβητου: «Από το Α ως το Ω». Κάθε μαθητής επέλεγε μόνος του ποια λέξη ήθελε να ζωγραφίσει. Στο τέλος δημιουργήσαμε και ένα εξώφυλλο για το αλφάβητό μας.
- Αφού ολοκληρώθηκε η διδασκαλία του αλφάβητου δημιουργήσαμε τα δικά μας αλφαβητάρια και τα αναρτήσαμε στους τοίχους της τάξης μας.
  Το αλφαβητάρι των δικαιωμάτων του παιδιού (ατομική και ομαδική εργασία)
  Το αλφαβητάρι των ζώων (ατομική και ομαδική εργασία)
  Το αλφαβητάρι των ονομάτων μας, με τα ονόματα των παιδιών της τάξης
- Παρακολουθήσαμε από το διαδίκτυο τα βίντεο της σειράς «Ένα γράμμα μια ιστορία» http://www.i-create.gr/images/gramma_istoria/gramma_a/index.html Από την ίδια ιστοσελίδα παίξαμε τα διαδραστικά παιχνίδια που προτείνονται.
- Δουλέψαμε με το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *«Γλώσσα Α΄-Β΄ Δημοτικού»* http://ts.sch.gr/software
- Και με τις διαδραστικές δραστηριότητες από το διαδικτυακό τόπο i-pinakas http://www.i-pinakas.com/
- Τα παιδιά αντιστοίχισαν τα κεφαλαία με τα πεζά γράμματα στο παιχνίδι του Ramkid http://www.4pi.gr/ramkid/swf/games/game14.html
- Είδαμε «Το τραγούδι της αλφαβήτου» https://www.youtube.com/watch?v=2VxBidHBalQ
- Στην αίθουσα πληροφορικής κάθε μαθητής έγραψε το ονοματεπώνυμό του σε ένα καρτελάκι (σε φύλλο εργασίας *word*). Μετά έβαλαν τις καρτέλες σε αλφαβητική σειρά.
- Με το λογισμικό *tux paid* τα παιδιά δημιούργησαν το αλφαβητάρι της τάξης μας, ζωγραφίζοντας κάθε ζευγάρι μαθητών δύο γράμματα.
- Δημιουργήσαμε το δικό μας μυστικό αλφάβητο - κώδικα. Τα παιδιά, σε ομάδες, απέδωσαν κάθε γράμμα του αλφαβήτου με διαφορετικό σύμβολο ή με ένα άλλο γράμμα ή αριθμό. Μετά έγραψαν ένα μικρό μήνυμα ακολουθώντας τον κώδικά τους και το έδωσαν στις άλλες ομάδες για να το διαβάσουν.
- Για να μάθουν τα παιδιά την αλφαβήτα και για να μπορούν να βάζουν εύκολα τις λέξεις σε αλφαβητική σειρά, κατασκευάσαμε σελιδοδείκτες με την αλφαβήτα.
- Τα παιδιά δημιούργησαν μια αλφαβήτα με μακαρόνια.

- Είδαμε, ξεφυλλίσαμε και διαβάσαμε κάποια αποσπάσματα από παλιά αναγνωστικά.
- Είδαμε και κάποια πολύ παλιότερα από την ιστοσελίδα:

http://gnoseis.blogspot.gr/search/label/%CE%A0%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91%20%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%93%CE%9D%CE%A9%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91

- Παρακολουθήσαμε από το διαδίκτυο την παράσταση του Καραγκιόζη «Ο Καραγκιόζης γραμματικός», από τον Ευγένιο Σπαθάρη.
https://www.youtube.com/watch?v=hgc2cz8hCYM
- Διαβάσαμε, συζητήσαμε, και διασκεδάσαμε με τα βιβλία:

«Μια τρελή τρελή αλφαβήτα» και ακούσαμε το CD με τα αντίστοιχα τραγούδια, (της Ράνιας Μπουμπουρή, Εκδόσεις: Ψυχογιός)
«Αλφαβητάρι με γλωσσοδέτες» (του Ευγένιου Τριβιζά, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα)
«Με το άλφα και το βήτα» (της Παυλίνας Παμπούδη, Εκδόσεις Κέδρος, 1999)
«Ο πόλεμος της Ωμεγαβήτας» (του Ευγένιου Τριβιζά, Εκδόσεις: Μίνωας)
«Η Πιπίτσα να ταξιδεύει... στην αλφαβήτα» (της Μάρως Θεοδωράκη, Εκδόσεις Διάπλαση)
«Το αλφαβητάρι της φύσης» (της Μαρίας Φραγκιά, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα)

- Από το διαδίκτυο είδαμε:

«Με την βοήθεια της μελωδίας μαθαίνουμε το ελληνικό αλφάβητο»
https://www.youtube.com/watch?v=YVq3587vT6s
«Μαγειρεύω με τα Γράμματα- Μαθαίνω την αλφαβήτα»
https://www.youtube.com/watch?v=murywlEVb9s
«Η Αλφαβήτα με φωνήματα» https://www.youtube.com/watch?v=_JGFRlmVQl4
«Αλφάβητο Ζώων» https://www.youtube.com/watch?v=a0SFa7ZOELA
«Το τραγούδι της Αλφαβήτας» https://www.youtube.com/watch?v=5jhjvAyr07s
«ΑΝ... η αλφαβήτα ήταν ευχές!»
https://www.youtube.com/watch?v=PqyCBAIXVb0&list=PLQxlHmCTt7sOtOxdVZc4s1OHmvptjM5w3
«Η αλφαβήτα των λουλουδιών» http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2011/06/blog-post_5366.html

- Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του αλφαβήτου, ερευνήσαμε την Ιστορία της γραφής. (Πότε και πώς μάθαμε να γράφουμε;)
- Ταξιδέψαμε πίσω στο χρόνο τότε που οι άνθρωποι ζούσαν στις σπηλιές και είδαμε από το διαδίκτυο βραχογραφίες από τα σπήλαια Λασκώ και Αλταμίρα, ενώ συζητήσαμε αν οι βραχογραφίες ήταν απλή διακόσμηση ή μήπως θέλανε να μεταδώσουν κάποιο μήνυμα.
- Πού ανακαλύφθηκαν τα πρώτα δείγματα γραφής; (Σουμέριοι - Σφηνοειδής γραφή, Μεσοποταμία, Αιγύπτιοι: ιερογλυφική γραφή, Κίνα)
- Τα παιδιά φαντάστηκαν πως είναι Κινέζοι μαθητές που διδάσκονται την κινέζικη γραφή και προσπάθησαν να γράψουν κάποιες λέξεις στα κινέζικα!
- Είδαμε τα ιερογλυφικά της Κρήτης όπως αποτυπώνονται πάνω στον Δίσκο της Φαιστού και φτιάξαμε τους δικούς μας δίσκους της Φαιστού με πλαστελίνη.
- Μάθαμε για το φοινικικό και για το ελληνικό αλφάβητο.
- Οι μαθητές έγραψαν όπως οι αρχαίοι Έλληνες, μόνο με κεφαλαία γράμματα και χωρίς κενό ανάμεσα στις λέξεις.
- Ερευνήσαμε ποια υλικά χρησιμοποιούσαν για να γράψουν οι αρχαίοι λαοί (πέτρα, πηλό, ξύλινες πινακίδες αλειμμένες με κερί, πάπυρος, περγαμηνή).
- Μάθαμε για τα όστρακα. Τα παιδιά δημιούργησαν τα δικά τους όστρακα, με πηλό.
- Οι μαθητές κατασκεύασαν πάπυρους, έγραψαν επάνω σ' αυτούς και τους υπέγραψαν με μελάνι και κονδυλοφόρο.
- Επιπλέον έφτιαξαν τις δικές τους δημιουργίες με σφραγίδες και μελάνι.

- Από το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *«Γλώσσα Γ΄- Δ΄ Δημοτικού»* http://ts.sch.gr/software βρήκαμε ενδιαφέρουσες πληροφορίες και δημιουργικά παιχνίδια για την Ιστορία της Γραφής.
- Εξετάσαμε πώς επικοινωνούμε σήμερα και ποια είναι τα βασικά μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης.
- Τα παιδιά έστειλαν mail από τον υπολογιστή του σχολείου στον δάσκαλο της πληροφορικής.
- Χωρισμένα σε ζευγάρια, φαντάστηκαν πως κρατούν ένα κινητό τηλέφωνο και ανέπτυξαν ένα διάλογο μεταξύ τους.
- Από το διαδίκτυο είδαμε βιβλιοθήκες από όλο τον κόσμο.
- Επισκεφτήκαμε την παιδική βιβλιοθήκη του Βαφοπουλείου Πνευματικού Κέντρου, όπου τα παιδιά ενημερώθηκαν για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης και για τον τρόπο δανεισμού των βιβλίων.
- Κάθε παιδί έφερε 2-3 βιβλία από το σπίτι του, με στόχο να δημιουργήσουμε δανειστική βιβλιοθήκη στην τάξη μας. Κάθε βδομάδα τα παιδιά επέλεγαν ένα βιβλίο, έβρισκαν τον τίτλο του στον κατάλογο και έγραφαν δίπλα το όνομά τους.
- Αναφέραμε και προσεγγίσαμε νοηματικά παροιμίες και παροιμιακές – λαϊκές φράσεις, με περιεχόμενο ενδεικτικό της σπουδαιότητας που αποδίδει ο λαός στη γνώση των «γραμμάτων».
- Με οδηγό το ανθρωπόμορφο αλφάβητο του Δημήτρη Δεληνικόλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν το σώμα τους και "έγραψαν" τις φράσεις: «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ» και «ΠΡΟΣΤΑΤΕΨΤΕ ΤΑ ΖΩΑ» παίρνοντας αφορμή από τα άλλα δύο project που δουλεύαμε.
- Από το διαδίκτυο είδαμε έργα τέχνης σχετικά με το θέμα μας και τα διαπραγματευτήκαμε με τις παρακάτω δραστηριότητες.
- Οι μαθητές σχολίασαν τους πίνακες, τους περιέγραψαν, παρατήρησαν τα αντικείμενα που υπάρχουν σ' αυτούς και τις ενδυμασίες των ανθρώπων, πρότειναν δικούς τους τίτλους για κάθε πίνακα, εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν βλέποντας τους πίνακες, φαντάστηκαν πού βρίσκονται οι άνθρωποι από κάποιο πίνακα, γιατί βρίσκονται εκεί, τι κάνουν, τι λένε μεταξύ τους, δημιούργησαν μία ιστορία για έναν πίνακα, έγιναν οι ίδιοι πρωταγωνιστές και δραματοποίησαν την ιστορία που επινόησαν, ζωντάνεψαν μερικούς από τους πίνακες και προσπάθησαν να τους αναπαραστήσουν όσο πιο πιστά μπορούσαν.

Γ΄ φάση

Δραστηριότητες:

- Τα παιδιά παρουσίασαν σε όλο το σχολείο τις κατασκευές που δημιούργησαν στη διάρκεια του προγράμματος.
- Δημιουργήσαμε το βιβλίο του προγράμματός μας με τίτλο: «Παίζοντας και δημιουργώντας με το Αλφάβητο» με τις εργασίες των παιδιών.
- Την παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου, 2 Απριλίου, η μέρα που γεννήθηκε ο μεγάλος παραμυθάς Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, την αφιερώσαμε στο βιβλίο. Διαβάσαμε βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης μας και παραμύθια του Άντερσεν.
- Διαβάσαμε και συζητήσαμε τα δέκα δικαιώματα του μικρού αναγνώστη, τον *«Ύμνο του Βιβλίου»* του Ευγένιου Τριβιζά, το ποίημα της Μ. Γουμενοπούλου *«Για τα παιδιά όλου του κόσμου»,* και το ποίημα του Γ. Κρόκου *«Το βιβλίο».*
- Ακούσαμε, χορέψαμε, διασκεδάσαμε και μάθαμε τραγούδια σχετικά με το θέμα μας.
- Παρακολουθήσαμε τη θεατρική παράσταση «Λάχανα και χάχανα».

Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

- Το ενδιαφέρον των παιδιών έμεινε αμείωτο και η συμμετοχή τους ήταν ενεργητική.
- Έδειξαν ενθουσιασμό, δούλεψαν αβίαστα και με κέφι.
- Κατανόησαν, αποκωδικοποίησαν και έμαθαν το αλφάβητο.
- Εκφράστηκαν δημιουργικά.
- Καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης (γλωσσική, αισθητική, μουσική κτλ)
- Έμαθαν να συνεργάζονται, να παίρνουν πρωτοβουλίες, και να βοηθάει το ένα το άλλο.
- Έμαθαν να συζητούν, να σέβονται τον συνομιλητή τους, να περιμένουν τη σειρά τους.
- Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακές δυσκολίες, συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες.
- Οι στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.
- Χάρηκαν, έπαιξαν, διασκέδασαν, ευχαριστήθηκαν, εντυπωσιάστηκαν, συμμετείχαν, εκφράστηκαν.

Βιβλιογραφία

Βλαχάβας Ι., Δαγδιλέλης Β., Ευαγγελίδης Γ., Παπαδόπουλος Γ., Σατράτζεμη Μ., Ψύλλος Δ. (2004), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές,* Θεσσαλονίκη, επιμ. παραγωγής: Μηχανισμός Εκδόσεων Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Bruner J., (1960), *The process of Education*, Cambridge: Harvard Univercity

Tames R. (2003), Τα παιδιά στη αρχαία Ελλάδα, Αθήνα: Σαββάλας

Βιβλίο του δασκάλου Γλώσσας Α΄ Δημοτικού (2009), Αθήνα: ΟΕΔΒ

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2010), τεύχος 1ο: Γενικό μέρος, Α' έκδοση, Πάτρα

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2010) τεύχος 2ο, κλάδος ΠΕ70, Β' έκδοση, Πάτρα

Κατσαρού Ιωάννα, Ιωάννου Αφροδίτη, (2004), *Μια αλφαβήτα με θέατρο τραγούδι και χορό*, Θεσσαλονίκη: Δημοπούλου Μ.

Ματσαγγούρας Η., (2003), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας Η., (2008), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Η σχολική τάξη – Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος,* Αθήνα: Γρηγόρη

Χρυσαφίδης Κ., (2000), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Vygotsky, (1934) *Το πρόβλημα του περιβάλλοντος*, Αθήνα

Ιστοσελίδες

i-pinakas http://www.i-pinakas.com/ (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)

Ramkid http://www.4pi.gr/ramkid/swf/games/game14.html (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)

Αλφάβητο Ζώων https://www.youtube.com/watch?v=a0SFa7ZOELA (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)

AN... η αλφαβήτα ήταν ευχές! https://www.youtube.com/watch?v=PqyCBAIXVb0&list=PLQxlHmCTt7sOtOxdVZc4s1OHmvptjM5w3 (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)

Ένα γράμμα μια ιστορία http://www.i-create.gr/images/gramma_istoria/gramma_a/index.html (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Η Αλφαβήτα με φωνήματα https://www.youtube.com/watch?v=_JGFRlmVQl4 (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Η αλφαβήτα των λουλουδιών http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2011/06/blog-post_5366.html (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *Γλώσσα Α΄-Β΄ Δημοτικού* και *Γλώσσα Γ΄-Δ΄ Δημοτικού* http://ts.sch.gr/software (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Μαθαίνουμε το ελληνικό αλφάβητο https://www.youtube.com/watch?v=YVq3587vT6s (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Μαγειρεύω με τα Γράμματα- Μαθαίνω την αλφαβήτα https://www.youtube.com/watch?v=murywlEVb9s (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Ο Καραγκιόζης γραμματικός https://www.youtube.com/watch?v=hgc2cz8hCYM (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Παλιά αναγνωστικά http://gnoseis.blogspot.gr/search/label/%CE%A0%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91%20%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%93%CE%9D%CE%A9%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91 (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Το τραγούδι της Αλφαβήτας https://www.youtube.com/watch?v=5jhjvAyr07s (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Το τραγούδι της αλφαβήτου https://www.youtube.com/watch?v=2VxBidHBalQ (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)
Τσολάκης Χ. *Γλώσσα, Παιδεία, διδασκαλία* http://www.med.auth.gr/depts/bpp/Glossa_Paideia_Didaskalia.pdf (προσπελάστηκε στις 20/5/2015)

Ερευνώντας τη στάση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων απέναντι στη μέθοδο της ορατής σκέψης (visible thinking). Το χρονικό μιας επιμόρφωσης

Χαμζαδάκη Γεωργία
Σχολική Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας ΠΕ70 Ροδόπης,
Περιφερειακή Διεύθυνση Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
youham@hotmail.com

Περίληψη

Η μέθοδος της ορατής σκέψης Visible Thinking παρουσιάστηκε το 1967 στο Πανεπιστήμιο του Harvard και εξετάζει τις Τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην επαναλαμβανόμενη, περιοδική και συνειδητή χρήση «ρουτινών σκέψης» που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των παιδιών και καθιστά τη σκέψη ορατή στο χώρο χρησιμοποιώντας εικόνες έργων τέχνης. Η γνώση της μεθόδου αυτής και η δυνατότητα χρήσης της από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια καινοτομία στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης καθώς διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν και ανοίγει νέους ορίζοντες στην προσέγγιση της γνώσης. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μια επιμορφωτική δραστηριότητα, όπου η έννοια του πολέμου προσεγγίζεται βιωματικά με τη μέθοδο της ορατής σκέψης και αποκρυσταλλώνει τις στάσεις και τους προβληματισμούς των επιμορφούμενων απέναντι στη χρήση της μεθοδου στην καθημερινή τους πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: Μέθοδος ορατής σκέψης, ρουτίνες σκέψης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες των καθηκόντων του σχολικού συμβούλου, όπως ορίζεται στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/ Δ1/16.10.2002, στο άρθρο 9 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς». Ο τρόπος που επιλέγει το είδος της επιμόρφωσης (ενδοσχολική, θέματα που αφορούν συγκεκριμένα μαθήματα ή συγκεκριμένες τάξεις) και τον τρόπο διεξαγωγής της (βιωματικά εργαστήρια, προσομοιώσεις κτλ) αποδεικνύει την ικανότητά του να αφουγκραστεί τις ανάγκες και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του και να τα συγκεράσει με τις δυνατότητες της υλικοτεχνικής υποδομής, τις ιδιαιτερότητες των σχολείων, τη γεωγραφική τους θέση, αλλά και με τα νεώτερα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης.

Ο συγκερασμός όλων των παραμέτρων δεν είναι μια εύκολη διαδικασία ιδιαίτερα στις περιφέρειες της Θράκης όπου πολλά από τα σχολεία είναι μειονοτικά. Στα μειονοτικά σχολεία υπηρετούν δάσκαλοι κυρίως χριστιανοί στο θρήσκευμα στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα και αμιγώς μουσουλμάνοι στο τουρκόγλωσσο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα των μαθημάτων μοιράζεται στις δύο γλώσσες. Στα ελληνικά διδάσκονται η ελληνική γλώσσα, η μελέτη περιβάλλοντος, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, η ιστορία και η γεωγραφία και στα τουρκικά διδάσκονται η τουρκική γλώσσα, τα μαθηματικά, τα θρησκευτικά, η φυσική, η φυσική ιστορία, τα εικαστικά, η μουσική και η γυμναστική.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα έχουν μόνιμη κατοικία στην Κομοτηνή και στην Αλεξανδρούπολη. Οι επιλογές των θεμάτων της επιμόρφωσής τους γίνονται με βάση τις επιθυμίες και τις επιλογές των θεμάτων που έχουν επιλέξει με ερωτηματολόγιο στο τέλος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, τις ιδιαιτερότητες που καλούνται να αντιμετωπίσουν στα σχολεία τους (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας κτλ) και τις προσωπικές τους επιθυμίες για στήριξη σε συγκεκριμένα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά και προγράμματα αγωγής υγείας που έχουν αναλάβει.

Στα μειονοτικά σχολεία οι δάσκαλοι του ελληνόγλωσσου προγράμματος αντιμετωπίζουν τη δυσκολία της έκφρασης των μαθητών, της επικοινωνίας μαζί τους, της διδασκαλίας εννοιών στα πλαίσια των μαθημάτων κυρίως της ιστορίας και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, αλλά και την πίεση του χρόνου, γιατί το πρόγραμμα μοιράζεται στις δυο γλώσσες. Οι δάσκαλοι του τουρκόγλωσσου προγράμματος εντοπίζουν τις δυσκολίες τους στη φτωχή παραγωγή λόγου των μαθητών, λόγω των περιορισμένων παραστάσεων και ευκαιριών να έρθουν σε επαφή με ποικίλα αισθητικά ερεθίσματα (μουσεία, αίθουσες τέχνης, βιβλιοθήκες κτλ), λόγω της απόστασης των περισσότερων σχολείων από την Κομοτηνή και την οικονομική αδυναμία μετακινήσεων με τις οικογένειές τους, πέρα από τα όρια του χωριού τους.

Επιπλέον, το ενδιαφέρον και των δυο ομάδων στρέφεται σε καινοτόμες πρακτικές σαν προσπάθεια απεγκλωβισμού τους από την καθιερωμένη διδασκαλία και σαν ευκαιρία για την ανάπτυξη της συνείδησης των παιδιών ως υπεύθυνων ενεργών πολιτών.

Προσπαθώντας να δοθεί απάντηση στα αιτήματα αυτά των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των παιδιών, αλλά και στοχεύοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη θεωρήθηκε απαραίτητο να έρθουν σε επαφή και να μυηθούν στη χρήση της μεθόδου της ορατής σκέψης. Σύμφωνα με τον Σαλτερή (2006), η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην οποία αποσκοπεί η επιμόρφωση, εξαρτάται από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι, τι πράττουν ως δάσκαλοι και ποιες τεχνικές εφαρμόζουν στη διδασκαλία.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μια επιμορφωτική συνάντηση που έγινε το Μάρτιο του 2015 με στόχο να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τη μέθοδο της ορατής σκέψης (visible thinking), ως μέθοδο διδασκαλίας εννοιών μέσα από το παράδειγμα της προσέγγισης και της διδασκαλίας της έννοιας του πολέμου.

Αρχικά θα δοθεί μια θεωρητική προσέγγιση της μεθόδου της ορατής σκέψης, θα ακολουθήσει η περιγραφή της επιμορφωτικής δράσης, στη συνέχεια θα παρατεθούν τα αποτελέσματα και η συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στο τέλος της επιμόρφωσης με ερωτηματολόγια αναστοχασμού πάνω στην επιμορφωτική δράση και τέλος θα αναφερθούν τα συμπεράσματα από την εφαρμογή της δράσης.

Προωθώντας μια κουλτούρα σκέψης μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου της ορατής σκέψης (visible thinking)

Η μέθοδος της ορατής σκέψης Visible Thinking και το Artful Thinking βασίζονται στη φιλοσοφία του Project Zero που παρουσιάστηκε το 1967 από τον καθηγητή Goodman στο Πανεπιστήμιο του Harvard και εξετάζει τις Τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Πρόκειται για μία διαδικασία μάθησης στην οποία η σκέψη των μαθητών απεικονίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (με χαρτάκια post it για ευκολία) με έναυσμα ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα λογοτεχνικό κείμενο, μία φωτογραφία, ένα μουσικό άκουσμα ή μια οποιαδήποτε μορφή εικόνας που προβάλλεται ή τοποθετείται σε εμφανές σημείο, όπου γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες. Σκοπός της είναι να δημιουργήσει εκπαιδευόμενους περισσότερο χειραφετημένους, οι οποίοι να κατανοούν πώς μαθαίνουν (Project Zero & Reggio Children, 2001).

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην επαναλαμβανόμενη, περιοδική και συνειδητή χρήση «ρουτινών σκέψης» που υποστηρίζουν συγκεκριμένες διαδικασίες σκέψης. Με τη φράση

«ρουτίνα σκέψης» (thinking routine) νοείται συνήθως ένα τρίπτυχο, που σταδιακά σε κάθε φάση της προωθεί τον εκπαιδευόμενο σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης. Ξεκινώντας από το προφανές ή το ήδη γνωστό, περνάμε σε μια βαθύτερη εξέταση του θέματος για να καταλήξουμε μέσα από τον κριτικό στοχασμό, στην κατανόηση των συσχετισμών και των παραδοχών των εκπαιδευομένων. Έτσι, η σκέψη αποκτά εικόνα στο χώρο, γίνεται ορατή και οι εκπαιδευόμενοι συνηθίζουν γρήγορα σε αυτό τον τρόπο δουλειάς, μαθαίνοντας έτσι να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο (Ritchhart & Perkins, 2000).

Ο Perkins (1994) προτείνει τη μέθοδο της ορατής σκέψης ως έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, φωτογραφίες κ.τ.λ.), ο οποίος μέσα από μια διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης διευκολύνει τη στοχαστική ενεργοποίηση. Σύμφωνα με τον Ritchhart (2002) τα έργα τέχνης αποτελούν μια φυσική οδό για την κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά και τα προσκαλούν να τον προσεγγίσουν από τη δική τους σκοπιά. Η εικόνα τα βοηθά να προσανατολίσουν τη σκέψη τους και οι ρουτίνες προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και οπτικοποιούν τη σκέψη τους.

Οι βασικοί στόχοι της μεθόδου είναι η βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση, ανάπτυξη της σκέψης και των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών και αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης, μετατρέποντάς την σε μια κοινότητα με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον (Perkins, 2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου καλλιεργεί μια κουλτούρα σκέψης πρώτα σ’αυτούς και τους παρέχει έναν οδηγό κατανόησης της σκέψης των παιδιών, των αναγκών τους, καθώς και την επιλογή των πρακτικών που μπορούν να τα βοηθήσουν (Salmon, 2010).

Μεθοδολογία

Η επιμόρφωση είχε θέμα τη διδασκαλία εννοιών μέσα από πίνακες ζωγραφικής με παράδειγμα τη διδασκαλίας της έννοιας του πολέμου. Πραγματοποιήθηκε δυο φορές, μια φορά για τους εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου και μια για τους εκπαιδευτικούς του τουρκόγλωσσου προγράμματος το Μάρτιο του 2015 στην Κομοτηνή. Αυτή η τακτική χρησιμοποιείται συχνά στις επιμορφώσεις, αφενός επειδή τα περισσότερα σχολεία είναι διθέσια, η επιμόρφωση γίνεται στο υποχρεωτικό ωράριο και τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν και αφετέρου για να διευκολυνθεί η βιωματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Την παρακολούθησαν 82 συνολικά εκπαιδευτικοί, 48 του ελληνόγλωσσου και 34 του τουρκόγλωσσου προγράμματος, τις τρεις τελευταίες ώρες του πρωινού ωραρίου.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένας βιντεοπροβολέας, παρουσίαση σε power point, πίνακες με χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, χαρτάκια post-it, φυλλάδια με πληροφορίες για τον πίνακα ζωγραφικής που μελετήθηκε, βίντεο από το youtube, φυλλάδια αναστοχασμού πάνω στην επιμορφωτική δράση.

Ο πίνακας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Guernica του Pablo Picasso, ένα έργο που αποδίδει με μοναδικό τρόπο τη φρίκη του πολέμου, αλλά είναι ευρέως αναγνωρίσιμο, μελετήθηκε πολύ, προβλήθηκε σε διάφορες εκθέσεις και υπάρχει πολύ υλικό (βίντεο, πληροφορίες, συνεντεύξεις) που βοηθάει στην πληρέστερη κατανόησή του μέσα από τη μέθοδο της ορατής σκέψης.

Το χρονικό της επιμόρφωσης με τη μέθοδο της ορατής σκέψης

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μια μικρή εισαγωγή σχετικά με την ιστορία και τη λειτουργία της μεθόδου της ορατής σκέψης. Κατόπιν, ενημερώθηκαν για τους γενικούς και ειδικούς στόχους της επιμορφωτικής τους εμπειρίας, τις τάξεις στις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη προσέγγιση και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν.

Αρχικά, κλήθηκαν να κοιτάξουν σιωπηλά και με προσοχή το έργο ζωγραφικής για 3 λεπτά και στη συνέχεια να γράψουν αυθόρμητα σε χαρτάκια post-it «τι βλέπουν», να το αναφέρουν στους συναδέλφους τους και να σηκωθούν να κολλήσουν το χαρτάκι τους στην αντίστοιχη στήλη ενός πίνακα ζωγραφισμένου σε χαρτί του μέτρου, όπου είχε σχεδιαστεί το

τρίπτυχο των ρουτινών σκέψης βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και για τις άλλες στήλες του τρίπτυχου.

Κατ' αυτό τον τρόπο παρατήρησαν με προσοχή (άσκηση προσοχής), κατέγραψαν (άσκηση στο γραπτό λόγο), παρουσίασαν (ευκαιρία για τους πιο εσωστρεφείς να πάρουν το λόγο απέναντι σε ένα κοινό) και εκτέθηκαν στο χώρο ξεκινώντας να κολλήσουν το χαρτάκι τους ανάμεσα στα άλλα στον πίνακα (κίνηση στην τάξη και παρουσία μπροστά σε κοινό, άμεση συμμετοχή στη συλλογική σκέψη, αύξηση αυτοπεποίθησης αφού δεν υπάρχει σωστό και λάθος και συγκέντρωση προσοχής).

Στην επόμενη φάση παρακολούθησαν ένα βίντεο στο youtube, όπου ο πίνακας εξερευνάται χωρίς ομιλία με τρισδιάσταση οπτική, όπου αναδύονται όλα τα στοιχεία του πίνακα. Γίνεται αντιστοίχιση με τις πληροφορίες που έχουν καταγραφεί στον πίνακα, συμπληρώνονται στοιχεία που δεν είχαν παρατηρηθεί, απαντώνται τα ερωτήματα που έχουν τεθεί στη στήλη «αναρωτιέμαι». Καλούνται κατόπιν να κατατάξουν τα σχήματα που βλέπουν σε τρεις κατηγορίες πρόσωπα-ζώα-πράγματα. Συμπληρώνεται ο προηγούμενος πίνακας με νέες σκέψεις και απορίες.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν ένα νέο τίτλο στον πίνακα, εργαζόμενοι σε ομάδες.

Η επόμενη φάση αφορά στην ενίσχυση της κατανόησης ενός κειμένου μέσα από σιωπηλή ανάγνωση και με διαδοχικές αναγνώσεις. Δίνεται στις ομάδες ένα φυλλάδιο με πληροφορίες για τον πίνακα και σε κάθε ανάγνωση ζητούνται διαφορετικές πληροφορίες, έτσι ώστε να επιτευχθεί μια στοχευμένη ανάγνωση. Στην πρώτη ανάγνωση ζητούνται στοιχεία ταυτότητας του πίνακα (τίτλος, ζωγράφος, τεχνική, μέγεθος, ημερομηνία δημιουργίας, μουσείο όπου φιλοξενείται). Στη δεύτερη ανάγνωση εντοπίζονται λέξεις κλειδιά, υπογραμμίζονται και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναζητήσουν την ερμηνεία τους στο λεξικό. Στην τρίτη ανάγνωση συμπληρώνεται ένας πίνακας με πιο συγκεκριμένες πληροφορίες. Κάθε ομάδα ανακοινώνει αυτά που κατέγραψε.

Ακολουθούν ασκήσεις ενεργητικής ακρόασης. Προβάλλεται ακόμη ένα βίντεο από το youtube και ζητείται από τις ομάδες να καταγράψουν σε φυλλάδια κάποιες πληροφορίες που ακούστηκαν. Γίνονται ανακοινώσεις στην ολομέλεια.

Το επόμενο βίντεο πραγματεύεται τη ζωή του ζωγράφου και οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν και πάλι πληροφορίες που τους ζητούνται και τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια. Συζητούνται επίσης άλλοι πίνακες του ζωγράφου τους οποίους γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, αναζητούνται στο διαδίκτυο και προβάλλονται στην ομήγυρη.

Τελειώνοντας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν δημιουργικές εργασίες που μπορούν να υλοποιήσουν με τους μαθητές τους εμπνεόμενοι από τη μέθοδο. Οι εργασίες αυτές καταγράφονται στο χαρτί του μέτρου και συμπεριλαμβάνονται στο φυλλάδιο που τους αποστέλλεται πάντα μετά από κάθε επιμορφωτική συνάντηση με τις διευθύνσεις στο διαδίκτυο που χρησιμοποιήθηκαν, ένα μικρό θεωρητικό μέρος, τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη συνάντηση και την προτεινόμενη βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με το Livingston (1987) η ολοκλήρωση μιας επιμορφωτικής συνάντησης επιτυγχάνεται με μεταγνωστικές διαδικασίες δηλαδή αναστοχασμό μεταγνωστικής γνώσης και εμπειρίας (τι μάθαμε για τη μέθοδο και ποια είναι η τρέχουσα γνωστική κατάσταση) καθώς και μεταγνωστικές δραστηριότητες (πώς θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο, ενέργειες και δραστηριότητες που σκοπεύουμε να κάνουμε στην τάξη). Το σημείο αυτό σύμφωνα με το Beyer (1998) είναι κομβικό για την επιτυχία μιας μαθησιακής διαδικασίας γιατί καθορίζει τη μετέπειτα στάση των εκπαιδευόμενων στη χρήση της νέας γνώσης, καθώς τη συνδέουν με τα βήματα που έκαναν για να την ανακαλύψουν, ακούνε τον τρόπο που την προσέλαβαν οι υπόλοιποι και ξεχωρίζουν τα σημεία που αναγνωρίζουν ως χρήσιμα, συνδυάζοντας πολλές φορές και νέες ιδέες και προχωρώντας σε προτάσεις συμπληρωματικών εφαρμογών.

Τέλος, δίνεται στους εκπαιδευτικούς ένα φύλλο αναστοχασμού κι αξιολόγησης το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν. Το ερωτηματολόγιο περιέχει τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου καλούνται να απαντήσουν με ναι-όχι και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου,

όπου καταγράφουν τα μαθήματα στα οποία θα χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο, τα θετικά και αρνητικά σημεία της μεθόδου καθώς και μια συνολική αξιολόγηση του σεμιναρίου.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Συγκεντρώθηκαν 48 ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος και 34 ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς του τουρκόγλωσσου προγράμματος. Έγινε ανάλυση των ερωτηματολογίων και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου

1.Γνώριζα τη μέθοδο της ορατής σκέψης

Πίνακας 1α. Γνώριζα τη μέθοδο της ορατής σκέψης

Εκπαιδευτικοί Ελληνόγλωσσου προγράμματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	7	14,58
Όχι	41	85,42
Σύνολο	**48**	**100.00**

Πίνακας 1β.Γνώριζα τη μέθοδο της ορατής σκέψης

Εκπαιδευτικοί Τουρκόγλωσσου προγράμματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	5	14,71
Όχι	29	85,29
Σύνολο	**34**	**100.00**

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα ίδια σχεδόν ποσοστά γνώσης της μεθόδου. Το ότι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε χωριστές μέρες αποκλείει το γεγονός να επηρεάστηκαν από τα γραφόμενα των διπλανών τους. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τα σεμινάρια έχουν ενδιαφέρον να βελτιώσουν τη διδακτική τους ικανότητα, επιμορφώνονται και με άλλους τρόπους (βιβλιογραφικές αναζητήσεις, εγγραφή σε σεμινάρια, παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων κ.τ.λ.). Εργαζόμενοι στο ίδιο σχολείο σε ίδιο ποσοστό (ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών για το ελληνόγλωσσο και το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα) ανταλλάσουν απόψεις και γνώσεις οπότε το ποσοστό εκείνων που γνωρίζουν τη μέθοδο μπορεί να κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο.

2.Κατανόησα τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου

Πίνακας 2α. Κατανόησα τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου

Εκπαιδευτικοί Ελληνόγλωσσου προγράμματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	47	97,91
Όχι	1	2,09
Σύνολο	**48**	**100.00**

Πίνακας 2β. Κατανόησα τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου

Εκπαιδευτικοί	Συχνότητα	Ποσοστό %

Τουρκόγλωσσου προγράμματος		
Ναι	33	97,05
Όχι	1	2,95
Σύνολο	**34**	**100.00**

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανόησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εφαρμογή της μεθόδου. Το ποσοστό των Ελληνόγλωσσων εκπαιδευτικών είναι λίγο μεγαλύτερο και δικαιολογείται λόγω της μεγαλύτερης ενασχόλησής τους με προγράμματα project και συχνότερη παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

3. Θα ήθελα να μάθω περισσότερα στη χρήση της μεθόδου στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων

Πίνακας 3α. Θα ήθελα να μάθω περισσότερα στη χρήση της μεθόδου στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων

Εκπαιδευτικοί Ελληνόγλωσσου προγράμματος	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Ναι	47	97,91
Όχι	1	2,09
Σύνολο	**48**	**100,00**

Πίνακας 3β. Θα ήθελα να μάθω περισσότερα στη χρήση της μεθόδου στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων

Εκπαιδευτικοί Τουρκόγλωσσου προγράμματος	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Ναι	31	91,18
Όχι	3	8,82
Σύνολο	**34**	**100,00**

Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για τη μέθοδο, γιατί οι μαθητές έχοντας διαφορετική μητρική γλώσσα και μην έχοντας την ευκαιρία να μιλήσουν με ελληνόγλωσσους συνομηλίκους τους αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία έκφρασης στα ελληνικά. Η μέθοδος της ορατής σκέψης δίνει μεγαλύτερες δυνατότητες για έκφραση όλων των μαθητών και έλξη του ενδιαφέροντός τους. Άλλωστε στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται και τα περισσότερα θεωρητικά μαθήματα.

4. Θα χρησιμοποιήσω τη μέθοδο στο άμεσο μέλλον

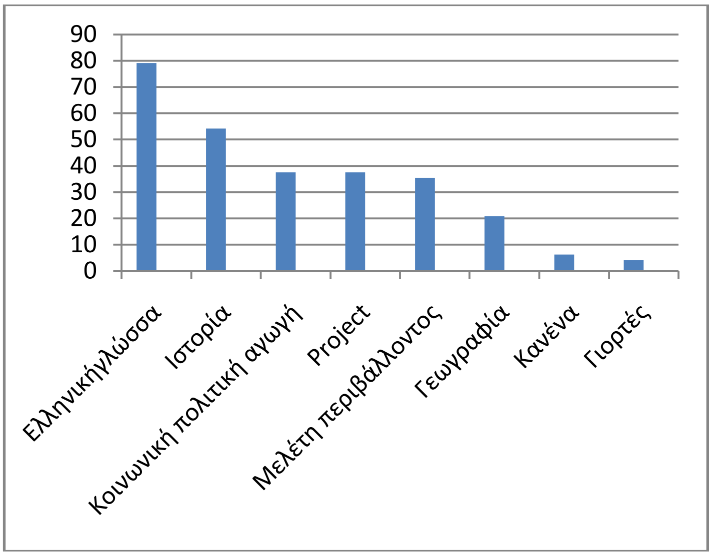
Πίνακας 4α. Θα χρησιμοποιήσω τη μέθοδο στο άμεσο μέλλον

Εκπαιδευτικοί Ελληνόγλωσσου προγράμματος	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Ναι	46	95,83
Όχι	2	4,17
Σύνολο	**48**	**100,00**

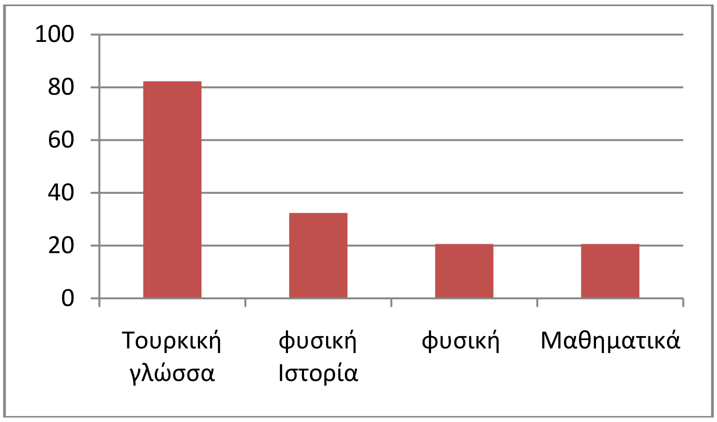
Πίνακας 4β. Θα χρησιμοποιήσω τη μέθοδο στο άμεσο μέλλον

Εκπαιδευτικοί Τουρκόγλωσσου προγράμματος	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Ναι	32	94,11
Όχι	2	5,89
Σύνολο	**34**	**100,00**

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σχεδόν την ίδια διάθεση να εφαρμόσουν τη μέθοδο στο άμεσο μέλλον. Τα project που έχουν αναλάβει βρίσκονται σε εξέλιξη και η μέθοδος βοηθάει στην εμπλοκή όλων των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην παραγωγή υλικού. Στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο σε όλα τα μαθήματα και επιπλέον στην υλοποίηση των project και στις γιορτές.



Σχήμα 1α. Μαθήματα στα οποία θα εφαρμόσουν τη μέθοδο της ορατής σκέψης οι εκπαιδευτικοί του Ελληνόγλωσσου προγράμματος

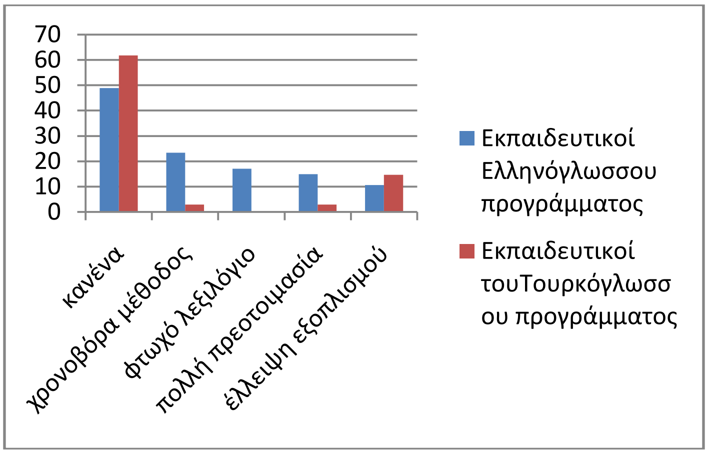


Σχήμα 1β. Μαθήματα στα οποία θα εφαρμόσουν τη μέθοδο της ορατής σκέψης οι εκπαιδευτικοί του Τουρκόγλωσσου προγράμματος

Ως θετικά στοιχεία της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος αναγνωρίζουν την ελευθερία και τη δυνατότητα έκφρασης όλων των μαθητών, την άμεση συμμετοχή τους και τη βιωματική αντίληψη του θέματος, τη δυνατότητα κατανόησης του θέματος με διαφορετικό τρόπο από τον καθένα, την ανταλλαγή απόψεων, την ανάπτυξη συνεργατικότητας, την παραγωγή ιδεών, την ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, την υποστήριξη της διαθεματικότητας, την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος των μαθητών, τη διεύρυνση των οριζόντων τους.

Οι εκπαιδευτικοί του τουρκόγλωσσου προγράμματος αναφέρουν τα ίδια στοιχεία προσθέτοντας την μύηση στην τέχνη και στην έρευνα, τη μικρή συμμετοχή του δασκάλου στη διαδικασία μάθησης μέσα στην τάξη και στην ανάπτυξη της αυθόρμητης έκφρασης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν αρνητικά σημεία στη μέθοδο. Βρίσκουν όμως αρνητικά στοιχεία το χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την έλλειψη χρόνου λόγω της στενότητας του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί του Ελληνόγλωσσου προγράμματος θεωρούν ότι υπάρχει δυσκολία στην έκφραση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα.



Σχήμα 2. Αρνητικά σημεία εφαρμογής της μεθόδου της ορατής σκέψης

Γενικά το σεμινάριο κέρδισε την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών λόγω του βιωματικού του χαρακτήρα και της πρωτοτυπίας του. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το θέμα πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο στην καθημερινή τους πρακτική, εφαρμόσιμο και με σύγχρονο προσανατολισμό.

Συμπεράσματα

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις κινούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όταν έχουν βιωματικό χαρακτήρα, όταν δίνουν λύσεις και προτάσεις στην καθημερινή τους πρακτική και όταν θεωρούν ότι έχουν τα εργαλεία για να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους στην τάξη τους.

Η μέθοδος της ορατής σκέψης είναι μια μέθοδος η οποία βασίζει την ελκυστικότητά της στη χρήση εικόνας και μάλιστα εικόνες από το χώρο της τέχνης. Κι επειδή η τέχνη δε σταματά στην εικονογραφική ερμηνεία, αλλά αποτελεί μια ατμόσφαιρα την οποία όλοι κατανοούν με το δικό τους τρόπο, αποτελεί ένα ασφαλές πεδίο όπου κανείς δεν κινδυνεύει να αποδειχθεί σωστός ή λάθος. Η μέθοδος της ορατής σκέψης με τις ρουτίνες σκέψης που εισάγει, καλλιεργεί την κατασκευή της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά, καθώς καταθέτουν το δικό τους τρόπο αντίληψης του κόσμου, αυξάνει την παρατηρητικότητά τους, την κριτική τους σκέψη, τα οδηγεί να θέτουν ερωτήματα και να ερευνούν για τις απαντήσεις.

Αυτά τα χαρακτηριστικά κάνουν τη μέθοδο προσφιλή στους εκπαιδευτικούς και διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για την εφαρμογή της μεθόδου στην καθημερινή τους πρακτική.

Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα και θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και σε πολλές επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Αναφορές

Beyer, B. (1998). Improving Student Thinking, The Clearing House. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71:5, 262-267.

Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. New York: State University of New York at Buffalo.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*, New Horizons for Learning, USA.

Project Zero, & Reggio Children (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Italy:Reggio Children.

Salmon, A.K. (2010). Engaging Young Children in Thinking Routines. *Childhood Education*, 86, 132-137.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters and how to get it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27–47.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αξιοποίηση και εφαρμογή νέων τεχνολογιών και προγραμματιστικού περιβάλλοντος στις Φυσικές Επιστήμες: Μία διδακτική πρόταση για τα Οξέα και τις Βάσεις

Κακαβάς Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ70, Med
kos-kakavas@hotmail.com

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ70
nicktheo29@gmail.com

Κακαβάς Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ70, Med
panosteacher@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου του Κεφαλαίου 11 «Οξέα-Βάσεις-Άλατα». Η διδασκαλία εφαρμόζει τις διδακτικές πρακτικές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και των πολυτροπικών κειμένων, ενώ παράλληλα δομείται τόσο με φύλλα εργασίας που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών όσο και με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών που μπορούν να καλύψουν τους στόχους που θέτει η διδασκαλία. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση της έννοιας των οξέων και των βάσεων μέσα από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών. Η επεξεργασία του θέματος, καθώς επίσης και η αξιολόγηση, σχεδιάστηκαν με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών που διατηρούν ένα περιβάλλον συνεργασίας και οικοδόμησης της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: οξέα, βάσεις, εφαρμογές ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι ένας κλάδος που αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς τα τελευταία χρόνια και αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό. Αυτό συμβαίνει διότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί γνώσεις από διάφορες γνωστικές περιοχές όπως οι φυσικές επιστήμες, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η επιστημολογία με κύριο σκοπό την ομαλή και βαθμιαία μετάβαση των μαθητών από τον εμπειρικό και καθημερινό τρόπο σκέψης στον επιστημονικό.

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινή μας ζωή και για το λόγο αυτό διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική αφού προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Οι χρήσεις των ΤΠΕ έχουν επιτρέψει σημαντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές τόσο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος (Κόμης, 2004).

Για το λόγο αυτό, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, και κατ' επέκταση και στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό και ευεργετικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς επίσης και στην

ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές, στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, αλλά και στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2003).

Ο Μακράκης (2000) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός, κάνοντας χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των δυνατοτήτων που προσφέρουν στη διδασκαλία, μετατρέπεται από «μεταδότης» γνώσεων σε ενεργό μέτοχο στη διαδικασία της μάθησης και σε κριτικό στοχαστή. Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό δεν εκλαμβάνονται ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα τα οποία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση).

Όσον αφορά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, η εκάστοτε διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση της παιδικής σκέψης ενός μαθητή προς την επιστημονική. Αυτά, σύμφωνα με το Ραβάνη (1999), αποτελούν α) την ανίχνευση των μαθησιακών εμποδίων, β) τον προσδιορισμό εμποδίων, γ) τις διδακτικές δραστηριότητες αντιμετώπισης των εμποδίων και δ) την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων.

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν ορίζεται σε έναν φορέα μετάδοσης της νέας γνώσης, αλλά ως τον φορέα εκείνο που εμψυχώνει, διευκολύνει, διαμεσολαβεί και υποστηρίζει την αλληλεπίδραση αυτού και των μαθητών, καθώς επίσης και των μαθητών μεταξύ τους.

Για να καταστεί αυτό εφικτό θα πρέπει αρχικά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τόσο τις δικές του αντιλήψεις και γνώσεις για το εκάστοτε θέμα που πρόκειται να αναπτυχθεί, όσο και τις αντιλήψεις και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών του. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αφού αποτελεί προϋπόθεση που διαμορφώνει με τρόπο καθοριστικό το αποτέλεσμα της μάθησης.

Στην παρούσα διδακτική πρόταση που σχετίζεται με τη διδασκαλία των οξέων και των βάσεων οι μαθητές έχουν κάποιες παρανοήσεις και δυσκολίες σχετικά με το θέμα αυτό, παρουσιάζοντας εσφαλμένες και συνήθεις εναλλακτικές αντιλήψεις.

Συγκεκριμένα, παρόλο που ο χαρακτηρισμός μιας ουσίας σύμφωνα με το χρώμα του δείκτη δεν προκαλεί δυσκολίες στους μαθητές, η δυσκολία που παρουσιάζουν στη διάκριση καθαρών ουσιών από τα μίγματα, τους δυσκολεύεει στο να κατανοήσουν ότι ο χρωματισμός του δείκτη δεν οδηγεί αναγκαστικά στο συμπέρασμα αν μία ουσία είναι οξύ ή βάση. Ο χρωματισμός του δείκτη μας οδηγεί μόνο στο συμπέρασμα ότι η ουσία που ελέγχουμε περιέχει οξύ ή βάση. Πολλοί μαθητές, λοιπόν, χαρακτηρίζουν τα καθαριστικά και τα απορρυπαντικά ως οξέα ή βάσεις. Επίσης, πολλοί μαθητές θεωρούν πως μπορούν να διακρίνουν τα οξέα από την ξινή τους γεύση, κριτήριο το οποίο πολλές φορές είναι υποκειμενικό. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί στους μαθητές ότι η χρήση της αίσθησης της γεύσης για την εξέταση χημικών ουσιών είναι πολύ επικίνδυνη (Βιβλίο Δασκάλου Στ΄, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, 2012).

Μέσα από τη διδακτική αυτή πρόταση εξυπηρετείται ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής, ο οποίος αποσκοπεί στη συστηματική εισαγωγή του μαθητή στις έννοιες και στον τρόπο προσέγγισης και μελέτης των φυσικών επιστημών, ενισχύοντας α) την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με την καλλιέργεια σ' αυτόν ανεξάρτητης σκέψης, αγάπης για εργασία και δυνατότητας για επικοινωνία και συνεργασία με άλλα άτομα, β) την εξοικείωση του μαθητή με την επιστημονική μεθοδολογία (παρατήρηση, διατύπωση υποθέσεων, συγκέντρωση - αξιοποίηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και μάλιστα με τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής, πειραματικό έλεγχό τους, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, γενίκευση και κατασκευή προτύπων) και γ) την καλλιέργεια ομαδικού και συλλογικού πνεύματος εργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» για το Δημοτικό).

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στην εποικοδομητική θεώρηση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση των δικών τους νοημάτων, δηλαδή δρουν, συνεργάζονται, εκτελούν δραστηριότητες, παίρνουν πρωτοβουλίες, λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις, παίρνουν αποφάσεις και σκέφτονται γι' αυτά που κάνουν. Έτσι, με την ενεργό μάθηση οι μαθητές κατανοούν καλύτερα, διατηρούν τη γνώση περισσότερο χρόνο και

απολαμβάνουν το μάθημα (Slavin, 2007).

Ο εκπαιδευτικός έχει συμβουλευτικό, διαμεσολαβητικό, καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο. Ενεργεί όχι ως απλός φορέας γνώσεων, αλλά περισσότερο ως συντονιστής ενεργητικών και συμμετοχικών μαθησιακών ενεργειών, ως διευκολυντής της μάθησης. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών, τους οποίους ωθεί να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τα νέα δεδομένα μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (Αγγελάκος, 2004; Καραντζής & Μάνεσης, 2013; Ματσαγγούρας, 2003; Πυργιωτάκης, 2009).

Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε ομάδες, η οποία είναι καθαρά μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης των μαθητών. Βασικό συστατικό στοιχείο αποτελεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών των ομάδων στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί άριστο πλαίσιο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, αλλά και της συναισθηματικής ανάπτυξης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006, 2007). Το αντικείμενο εργασίας είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Επιπλέον, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και τις διατομικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές κάθε ομάδας εργάζονται εναλλάξ στα φύλλα εργασίας και τον Η/Υ.

Η πρόταση διδασκαλίας εντάσσεται στο Κεφάλαιο 11 «Οξέα- - Βάσεις - Άλατα» του μαθήματος των Φυσικών της Στ΄ τάξης και θα υλοποιηθεί σε εργαστήριο υπολογιστών. Η προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησής του είναι τρεις (3) διδακτικές ώρες. Κατά τη διδασκαλία θα αξιοποιηθούν τα λογισμικά: α) «Διαλύματα Οξέων – Βάσεων» της πλατφόρμας PhET του Πανεπιστημίου του Κολοράντο, β) Φυλλομετρητής και γ) λογισμικό προγραμματισμού Scratch. Όσον αφορά στα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν, οι μαθητές θα μπορούν να τα χειριστούν αφού έχουν εργαστεί σε αυτά σε προηγούμενα μαθήματα και είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τους. Η χρήση και αξιοποίηση των λογισμικών συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Κέκερης, 2010; Κόμης, 2004; Σαμαρά, 2009).

Στόχοι

Γνωστικοί:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις βασικές ιδιότητες των οξέων και των βάσεων.
2. Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τη χρησιμότητα ορισμένων οξέων και βάσεων στην καθημερινή ζωή.
3. Να γνωρίσουν τη σημασία των δεικτών.

Δεξιοτήτων:

1. Να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά πώς ανιχνεύουμε αν μία ουσία είναι ή περιέχει οξύ ή βάση με τη βοήθεια ενός δείκτη.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Αρχικά, δίνεται στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας 1, το οποίο λειτουργεί ως αφόρμηση για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Δίνεται ο σύνδεσμος μίας ιστοσελίδας η οποία σχετίζεται με μία διαφήμιση ενός καθαριστικού προσώπου. Η διαφήμιση αυτή είναι προσιτή στους μαθητές καθώς παρουσιάζει μία μαθήτρια που με απλό λεξιλόγιο διαφημίζει το καθαριστικό υγρό. Η διαφήμιση χρησιμοποιεί τον όρο pH και τονίζει την αριθμητική του τιμή 5.5 ως τιμή που διαφοροποιεί την αποτελεσματικότητα του διαφημιζόμενου προϊόντος από άλλα σαπούνια που ξηραίνουν την επιδερμίδα. Αφού γίνει προβολή της διαφήμισης, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις με τις οποίες εισάγονται στην έννοια των οξέων και των βάσεων. Η πρώτη ερώτηση καλεί τους μαθητές να υποθέσουν γιατί το σαπούνι ξηραίνει την επιδερμίδα. Η δεύτερη ερώτηση ζητά να υποθέσουν τον λόγο για τον οποίο το διαφημιζόμενο καθαριστικό προσώπου είναι καλύτερο από το σαπούνι. Η τρίτη ερώτηση καλεί τους μαθητές να υποθέσουν πώς μπορούν να είναι σίγουροι, σύμφωνα με τη διαφήμιση, ότι το καθαριστικό προσώπου που χρησιμοποιεί κάποιος είναι καλό ή όχι. Με τις

ερωτήσεις αυτές οι μαθητές χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της διαφήμισης και κάνουν τις δικές τους υποθέσεις σχετικά με το θέμα που θα επεξεργαστούν στη συνέχεια. Από τη διαδικασία αυτή θα συμπεράνουν ότι δεν γνωρίζουν όλα όσα θα ήθελαν για μία ορθή επιλογή καθαριστικού. Αυτό το στοιχείο θα διατηρήσει το ενδιαφέρον τους για τα επόμενα στάδια της διδασκαλίας. Ιστοσελίδα: https://www.youtube.com/watch?v=EmId0fZWZPY (από 6:25 έως 6:58) (Δραστηριότητα 1, Στόχοι: Γνωστ. 1, 2, Διάρκεια:15΄).

Στη συνέχεια, δίνεται στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας 2 το οποίο σχετίζεται με το pH και τη μεταβολή της αριθμητικής του τιμής σε διάφορα προϊόντα της καθημερινής ζωής που υπάρχουν γύρω μας. Δίνεται η ιστοσελίδα https://www.youtube.com/watch?v=7QlQGq3-LrY που παρουσιάζει ένα βίντεο με καθημερινά προϊόντα στα οποία αναγράφεται η τιμή του pH. Τα προϊόντα παρουσιάζονται ξεκινώντας από αυτά με pH 1 έως pH 14. Αφού γίνει μία πρώτη προβολή, οι μαθητές στο φύλλο εργασίας καταγράφουν τι παρατηρούν σχετικά με την τιμή του pH στα διάφορα προϊόντα που είδαν. Με τη διαδικασία αυτή θα διαπιστώσουν ότι διαφορετικά προϊόντα έχουν και διαφορετικό pH. Έτσι, θα αναγνωρίσουν και το pH του καθαριστικού προσώπου που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο φύλλο εργασίας ως μία τιμή από τις πολλές διαφορετικές τιμές. Ακολούθως, οι μαθητές καλούνται να ξαναδούν το βίντεο και να συμπληρώσουν ένα δισδιάστατο πίνακα που τους δίνεται. Ο πίνακας έχει δύο γραμμές και δεκατέσσερις στήλες. Στην πρώτη γραμμή έχουν τοποθετηθεί οι αριθμοί από το 1έως το 14, ενώ στη δεύτερη γραμμή οι μαθητές θα πρέπει να καταγράψουν το προϊόν που αντιστοιχεί στην κάθε τιμή. Π.χ. στον αριθμό 1 γράφουν «υγρό μπαταρίας», στην τιμή 2 γράφουν «λεμόνι» κλπ., μέχρι τον αριθμό 14 όπου γράφουν «αποφρακτικό σωλήνων». Με τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές κατασκευάζουν το δικό τους πεχαμετρικό χαρτί αφού ο πίνακας που κατασκευάζουν περιέχει τις τιμές του pH και μία ενδεικτική ουσία που αντιστοιχεί στην τιμή αυτή. Η κατασκευή του πεχαμετρικού χαρτιού θα τους βοηθήσει στις επόμενες δραστηριότητες της διδασκαλίας (Δραστηριότητα 2, Στόχοι: Γνωστ. 1, 2, 3, Διάρκεια:30΄).

Έπειτα, οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το περιβάλλον του λογισμικού «Διαλύματα Οξέων – Βάσεων» της πλατφόρμας PhET του Πανεπιστημίου του Κολοράντο των Η.Π.Α. το οποίο διατίθεται δωρεάν. Το λογισμικό είναι εύκολο στην εγκατάστασή του, δεν απαιτεί ιδιαίτερα υψηλά χαρακτηριστικά του υπολογιστή στον οποίο θα εγκατασταθεί και είναι δωρεάν. Σε αυτό παρουσιάζεται ένα δοχείο που μπορεί να γεμίσει με νερό, με ισχυρό οξύ, με ασθενές οξύ, με ισχυρή βάση και με ασθενή βάση. Ταυτόχρονα, οι μετρήσεις του pH μπορούν να γίνουν είτε με πεχάμετρο που εμφανίζει απευθείας την τιμή είτε με πεχαμετρικό χαρτί, το οποίο γνώρισαν οι μαθητές με το φύλλο εργασίας που δόθηκε πριν. Δίνεται το Φύλλο Εργασίας 3 που δίνει οδηγίες χρήσης του λογισμικού καθώς και τα διαδοχικά βήματα προσπέλασης των δραστηριοτήτων. Στη δραστηριότητα 1 οι μαθητές επιλέγουν το πεχάμετρο και σημειώνουν τις τιμές που δείχνει σε δομημένο πίνακα. Ο πίνακας περιέχει το νερό, τα ασθενή και ισχυρά οξέα, καθώς και τις ασθενείς και ισχυρές βάσεις. Βουτούν το πεχάμετρο στο δοχείο με τις ουσίες αυτές και σημειώνουν την αντίστοιχη τιμή του pH στον πίνακα. Την ίδια διαδικασία επαναλαμβάνουν και με τη χρήση του πεχαμετρικού χαρτιού όπου και διαπιστώνεται η εύρεση των ίδιων τιμών. Στη δραστηριότητα 2 οι μαθητές κατασκευάζουν τα δικά τους διαλύματα προσαρμοσμένα με συγκεκριμένα κριτήρια που ζητούνται. Μέσα στο δυναμικό περιβάλλον του λογισμικού που μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τις επιλογές των μαθητών, προσπαθούν να κατασκευάσουν το ασθενέστερο οξύ, το ισχυρότερο οξύ, την ασθενέστερη βάση και την ισχυρότερη βάση. Οι μαθητές πειραματίζονται με τη συγκέντρωση της όξινης ή της βασικής ουσίας μέσα στο δοχείο και με βάση αυτή δημιουργούν περισσότερο ή λιγότερο όξινα και βασικά διαλύματα. Αυτή η ενεργητική επαφή των μαθητών με τα διαλύματα τους παρέχει χρήσιμες ευκαιρίες υπόθεσης, ελέγχου και εξαγωγής συμπερασμάτων που κάθε φορά αξιολογούνται από τα μέλη της κάθε ομάδας. Στο τέλος, οι μαθητές ανακοινώνουν τα συμπεράσματα που κατέγραψαν σε πίνακα που τους δίνεται, όπου αναφέρουν τις τιμές που βρήκαν για το ισχυρότερο και ασθενέστερο οξύ και για την ισχυρότερη και ασθενέστερη βάση.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναφέρουν ότι υπάρχει ένα διάστημα από το pH=6.50 έως το pH=7.50 που δεν υπάρχει επιλογή να ονομαστεί ως οξύ ή βάση. Συμπληρώνουν πίνακα που καταγράφουν τις τιμές στις οποίες κυμαίνονται τα οξέα και οι βάσεις και μαθαίνουν ότι το κενό διάστημα ονομάζεται ουδέτερο pH. Το λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας διαλυμάτων με άμεσο και ακίνδυνο τρόπο που με διαφορετικό τρόπο θα δυσχέραινε την πραγματοποίηση των πειραμάτων, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται σημαντικά η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, αξιοποιώντας και τις πληροφορίες που δίνει το σχολικό εγχειρίδιο, οι μαθητές καταγράφουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τα οξέα και τις βάσεις σε σχέση με τις ιδιότητές τους (καθαριστικά ή απορρυπαντικά) και σε σύνδεση με την κλίμακα pH (Δραστηριότητα 3, Στόχοι: Γνωστ. 1, 2, 3 & Δεξιοτ. 1, Διάρκεια:45΄).

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετέχουν σε μία βιωματική δραστηριότητα που συμπληρώνει τη γνώση που κατέκτησαν με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Παρουσιάζονται στους μαθητές δέκα (10) πλαστικά ποτήρια που είναι γεμισμένα με διαφορετικές ουσίες οι οποίες και αναγράφονται πάνω στα ποτήρια. Ενδεικτικά, μπορούμε να γεμίσουμε τα ποτήρια με χυμό λεμονιού, ξίδι, χυμό πορτοκαλιού, μπίρα, καφέ, γάλα, τσάι, καθαρό νερό, σαπούνι και χλωρίνη. Η κάθε ομάδα χρησιμοποιεί πεχαμετρικό χαρτί του εμπορίου για τη μέτρηση του pH των ουσιών κάθε ποτηριού. Τέλος, συμπληρώνουν τις τιμές σε πίνακα με τις ουσίες που τους δίνονται και τα αποτελέσματα των μετρήσεων ανακοινώνονται στην ολομέλεια της τάξης από τον εκπρόσωπο της κάθε ομάδας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα αν η κάθε ουσία περιέχει οξύ ή βάση. Η βιωματική δραστηριότητα βοηθάει στην ανάγκη των μαθητών να αναγνωρίσουν τις εφαρμογές της γνώσης που αποκτιέται μέσα από ένα τεχνητό περιβάλλον εργαστηρίου ή ενός λογισμικού μέσα στον πραγματικό και φυσικό τους κόσμο. Συνεπώς, η δραστηριότητα αυτή συνδέεται με την πραγματική ύπαρξη των οξέων και των βάσεων μέσα από την προσωπική και ρεαλιστική εμπειρία των μαθητών (Δραστηριότητα 4, Στόχοι: Γνωστ. 1, 2, 3 & Δεξιοτ. 1, Διάρκεια:25΄)..

Στο τέλος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δύο δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί σε ένα κοινό ψηφιακό περιβάλλον, που χρησιμοποιούνται ως τελική αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με το ανοιχτό λογισμικό Scratch, ένα ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα που επιτρέπει το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μέσα σε ένα σχετικά απλό προγραμματιστικό περιβάλλον. Η πρώτη δραστηριότητα παρουσιάζει στους μαθητές 10 ποτήρια γεμισμένα με κάποια ουσία που δεν αναγράφεται. Οι μαθητές με το ποντίκι τους σύρουν τα πεχάμετρο και το τοποθετούν μέσα σε κάθε ένα από τα ποτήρια στα οποία εμφανίζεται με τον τρόπο αυτό η τιμή του pH της ουσίας που περιέχεται. Δίνεται Φύλλο Αξιολόγησης όπου οι μαθητές για κάθε ποτήρι συμπληρώνουν την αντίστοιχη τιμή του pH που βρήκαν και δίπλα αναφέρουν αν το κάθε διάλυμμα περιέχει βάση ή οξύ. Αφού ολοκληρώσουν αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές τοποθετούν τις τιμές του pH από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη. Στη δεύτερη δραστηριότητα παρουσιάζονται με το λογισμικό τέσσερις ομάδες ποτηριών. Η κάθε ομάδα περιλαμβάνει πέντε ποτήρια. Οι δύο ομάδες έχουν τον τίτλο «Οξέα» και οι άλλες δύο ομάδες τον τίτλο «Βάσεις». Σε κάθε ομάδα ποτηριών υπάρχει ένα ποτήρι που δεν αντιστοιχεί στην ομάδα που έχει τοποθετηθεί. Έτσι, στις δύο ομάδες «Οξέα» υπάρχουν δύο ποτήρια που η τιμή του pH του διαλύμματος που περιέχουν αντιστοιχεί σε βάση. Αντίθετα, στις δύο ομάδες «Βάσεις» υπάρχουν δύο ποτήρια που η τιμή του pH του διαλύμματος που περιέχουν αντιστοιχεί σε οξύ. Οι μαθητές καλούνται να βρουν τα τέσσερα ποτήρια που έχουν τοποθετηθεί σε λανθασμένη ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές θα αξιολογήσουν και τον βαθμό επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας (Δραστηριότητα 5, Στόχοι: Γνωστ. 1, 2, 3 & Δεξιοτ. 1, Διάρκεια:20΄).

Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική πρόταση σχετίζεται με τη διδασκαλία της έννοιας των οξέων και των βάσεων, εννοιών που πολλές φορές λόγω της μικρής προτεινόμενης διάρκειας της διδασκαλίας από τα Αναλυτικά Προγράμματα προσεγγίζονται με επιφανειακό τρόπο κατά

τη διδακτική πράξη. Αυτός είναι και ο λόγος που η διδακτική αυτή προσέγγιση χρησιμοποιεί όχι μόνο τις σύγχρονες αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αλλά, ταυτόχρονα, εφαρμόζει και τη χρήση των νέων τεχνολογιών που παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία για μία ανακαλυπτική μάθηση που ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και σταδιακά ανακαλύπτουν τη νέα γνώση μέσα από φύλλα εργασίας που έχουν επικαλυπτικό χαρακτήρα και η γνώση που αποκτιέται σε καθένα από αυτά χρησιμεύει στα επόμενα. Η χρήση, επίσης, των λογισμικών που χρησιμοποιεί η διδακτική πρόταση είναι εύκολη, καθώς τα λογισμικά είναι ελεύθερα και έχουν ελληνικό περιβάλλον που διευκολύνει τη χρήση τους, ενώ ταυτόχρονα απαιτούνται ελάχιστα τεχνικά χαρακτηριστικά για την εκτέλεσή τους. Παράλληλα, γίνεται μια προσπάθεια να συνδεθεί το ψηφιακό περιβάλλον με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών, κάτι που επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό δραστηριοτήτων ψηφιακού περιεχομένου και ρεαλιστικών καταστάσεων μέτρησης οξέων και βάσεων. Τα δεδομένα από την εφαρμογή μιας τέτοιας διδασκαλίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για τη διδασκαλία της διαδικασίας της εξουδετέρωσης οξέων με την προσθήκη βάσεων και αντίστροφα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό θα υπάρχει η δυνατότητα για την ευκολότερη διδασκαλία της έννοιας των αλάτων που παράγονται από την εξουδετέρωση. Έτσι, η εφαρμογή δυναμικών λογισμικών και λογισμικών προγραμματισμού εύκολων στη χρήση τους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους όσο τους μαθητές προς την κατεύθυνση της απόκτησης της γνώσης. Επίσης, οι διαφημίσεις που χρησιμοποιούνται αποτελούν ένα συνηθισμένο ερέθισμα για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα από διδακτικής άποψης παρέχουν ένα πολυτροπικό πλαίσιο που συνδέει κείμενο, εικόνα, ήχο και ένα στοχευμένο μήνυμα που εξυπηρετεί τους στόχους της διδασκαλίας. Κλείνοντας, πρέπει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών αρκεί να θέτει σαφείς στόχους και να χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο που ευνοεί την ανακαλυπτική διάθεση των μαθητών, προκαλεί τη σκέψη τους μέσα από διερευνητικές προβληματικές καταστάσεις, ενώ, ταυτόχρονα, τους τοποθετεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος της διδακτικής πράξης.

Αναφορές

Αγγελάκος, Κ. (2004). *Το Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος στο Ενιαίο Λύκειο. Δείκτες επίτευξης και ανατροπής των στόχων του προγράμματος στη διδακτική και εξεταστική πράξη.* Παν/μιο Αθηνών – Τμήμα Φ.Π.Ψ. Στο Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα

Καραντζής, Ι., & Μάνεσης, Ν. (2013). *Σχέδια Μαθήματος για το Δημοτικό Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Πάτρα: Gotsis

Κέκκερης, Γ. (2010). Νέες εφαρμογές των ΤΠΕ στην e-Μάθηση: Από το WEB στο WEB 4. Στο Γ. Κέκκερης (Επιμ.), *Ειδικά Κεφάλαια ΤΠΕ στις Επιστήμες Αγωγής* (σ. 67-80). Αθήνα: Παπαζήσης

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Συγγραφέας

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω – Γ. Δαρδάνος

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πυργιωτάκης, Ι. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. (14η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

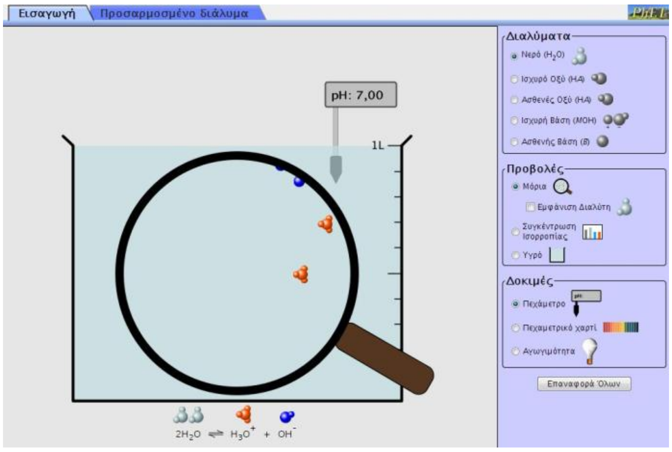
Σαμαρά, Σ. (2009). *Λογισμικά εφαρμογών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Γενική επισκόπηση – Παιδαγωγική αξία και χρήση*. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Βόλος, Απρίλιος 2009

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη.* Κόκκινος, Κ., (Επιμ.), Εκκεκάκη, Ε., (μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο

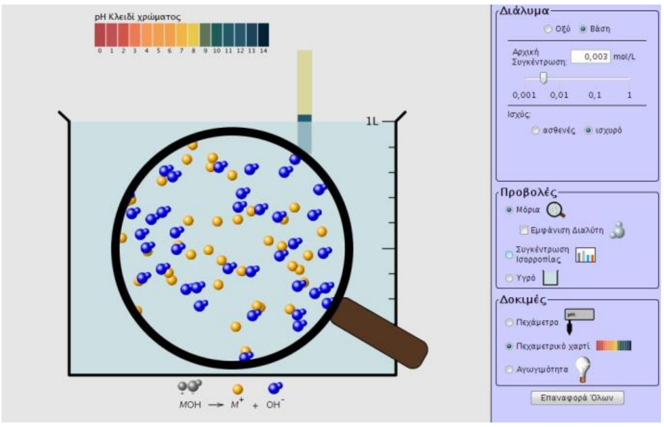
ΥΠΔΒΜΘ (2012). *«Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» ΣΤ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»

ΥΠΔΒΜΘ (2012). *«Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» ΣΤ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»

Παράρτημα



Εικ. 1: Επιφάνεια διεπαφής λογισμικού PhET για μέτρηση του pH.



Εικ. 2: Επιφάνεια διεπαφής λογισμικού PhET για δημιουργία οξέων και βάσεων.



Εικ. 3: Επιφάνεια διεπαφής λογισμικού Scratch για τη μέτρηση του pH της ουσίας που περιέχεται στα ποτήρια, Δραστηριότητα Αξιολόγησης.

Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσω λογοτεχνικών κειμένων

Γκουγκουλούλη Ειρήνη-Φαίδρα
valigoug@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε με στόχο να διερευνηθεί πώς εξελίσσεται η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα αυτό με την εκμάθηση συγκεκριμένων γνωστικών στρατηγικών μέσα από το Πρόγραμμα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόστηκε σε δύο μορφές, κατά ζεύγη (συνθήκη που χρησιμοποιείται πιο συχνά στην τυπική τάξη) και σε ομάδες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας περιελάμβανε την εκμάθηση τεσσάρων στρατηγικών που αφορούσαν στην ικανότητα εύρεσης ερωτήσεων περιεχομένου, εύρεσης διευκρινιστικών ερωτήσεων, περίληψης ενός λογοτεχνικού κειμένου και πρόβλεψης. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν έξι μαθητές/τριες με ΜΔ που φοιτούσαν σε σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην Δ΄ και Ε΄ τάξη.

Δύο μαθήτριες της Δ΄ τάξης εφάρμοσαν το πρόγραμμα σε ζευγάρι και τέσσερις μαθητές/τριες σε ομάδα. Τα θετικά αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, καταδεικνύοντας το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα στην αναγνωστική κατανόηση είναι σε θέση να τη βελτιώσουν και να την ενισχύσουν βασιζόμενοι στη διδασκαλία και εκμάθηση στρατηγικών.

Λέξεις κλειδιά: Αναγνωστική Κατανόηση , Αμοιβαία Διδασκαλία , Μαθησιακές Δυσκολίες.

Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο. Έτσι οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν αλλά να είναι σε θέση να τα ερμηνεύουν και να τα αξιολογούν. Επομένως μετατρέπονται σε ενεργητικούς αναγνώστες χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Παντελιάδου , 2008).

Δεδομένου ότι ολοένα και περισσότεροι μαθητές συναντούν αδυναμίες στην αναγνωστική κατανόηση, το ενδιαφέρον αλλά και οι αντιπαραθέσεις των ερευνητών εστιάζουν τόσο στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω της κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων, όπως η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση, όσο και ανώτερων δεξιοτήτων, όπως οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Έτσι κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η δημιουργία και εφαρμογή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία θα ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και θα τους παρέχουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες .Με αυτό τον τρόπο η κατανόηση ενός κειμένου θα παύει να είναι για τους μαθητές ένα δύσκολο και ασαφές εγχείρημα και πλέον θα μετατρέπεται σε δεξιότητες που είναι πιο εύκολο να διδαχθούν και να

εφαρμοστούν. Παράλληλα θα μειώνεται ο φόβος που ενδεχομένως νιώθουν για την ανάγνωση και θα καλλιεργείται μια θετικότερη στάση προς αυτή (Μπότσας &Παντελιάδου, 2007).

Σώμα

Μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Είναι γενικά αποδεκτό πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες τις Γενικές και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών που οφείλεται κατά κύριο λόγο στο νοητικό επίπεδο. Οι δυσκολίες δηλαδή επηρεάζονται από το δείκτη νοημοσύνης (είτε οριακή νοημοσύνη, είτε ήπια-μέτρια-σοβαρή νοητική υστέρηση). Επίσης ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εξωτερικοί παράγοντες, όπως ψυχοκοινωνικές συνθήκες (ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές, περιορισμένη έκθεση σε ερεθίσματα).

Από την άλλη πλευρά οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια κατηγορία δυσκολιών που δεν οφείλονται σε σωματικές ανεπάρκειες, σε εξωτερικούς παράγοντες, σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, σε ψυχικές διαταραχές και σε ιατρικά προβλήματα, αλλά σε νευρολογικά και κληρονομικά κριτήρια. Αυτές οι δυσκολίες είναι :

- Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
- Δυσλεξία
- Δυσορθογραφία
- Δυσαναγνωσία
- Δυσαριθμησία
- Δυσγραφία

Συχνά η κατάσταση δυσκολεύει με την εκδήλωση Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής με και χωρίς Υπερκινητικότητα (Μπότσας &Παντελιάδου, 2007).

Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση πιο συγκεκριμένα είναι:

- Δεν έχουν επίγνωση των μεταβλητών που αλληλεπιδρούν κατά την ανάγνωση και έχουν ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης.

- Έχουν σημαντική δυσκολία στον εντοπισμό των κύριων ιδεών και τη σημασία που έχουν στο νόημα του κειμένου.

- Παραλείπουν να δώσουν σημασία σε χαρακτηριστικά κειμένου όπως η επικεφαλίδα ή άλλους τίτλους και στην γενική οργάνωση του κειμένου.

- Παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου. Συνεχίζουν να διαβάζουν το κείμενο ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει το νόημα μιας παραγράφου, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, που σταματούν την ανάγνωση για να επαναλάβουν την παράγραφο μέχρι να κατανοήσουν το νόημα .

Η αμοιβαία διδασκαλία: ορισμός, χαρακτηριστικά και στρατηγικές

Μια τέτοια προσέγγιση συνηγορεί υπέρ της χρήσης των μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Έτσι τονίζεται η παρουσίαση ενός μαθητοκεντρικού προγράμματος που στηρίζεται στην Αμοιβαία Διδασκαλία. Η Αμοιβαία Διδασκαλία λοιπόν που αναπτύχθηκε από τους Palincsar και Brown (1984), έχει σχεδιαστεί για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν, αλλά έχουν δυσκολία στην κατανόηση κειμένων της ηλικίας τους. Η διαδικασία αυτή χρησιμοποιεί μια συνεργατική μέθοδο συζήτησης σε μικρές ομάδες μαθητών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της αναγνωστικής κατανόησης και την προώθηση και την παρακολούθηση τεσσάρων γνωστικών στρατηγικών –*ερωτήσεις περιεχόμενου, αποσαφήνιση, περίληψη και πρόβλεψη*-(Brown &Palincsar , 1984).

Οι τέσσερις στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

- Ερωτήσεις περιεχομένου
- Αποσαφήνιση
- Περίληψη
- Πρόβλεψη

Ερωτήσεις περιεχομένου: Η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει τον εντοπισμό των πληροφοριών, θεμάτων και ιδεών που είναι κεντρικός και αρκετά σημαντικός ώστε να δικαιολογεί περαιτέρω εξέταση. Οι κεντρικές ή σημαντικές πληροφορίες χρησιμοποιούνται για να παραγάγουν ερωτήσεις που στη συνέχεια χρησιμοποιούνται ως αυτοέλεγχος για τον αναγνώστη. Οι ερωτήσεις περιεχομένου παρέχουν ένα πλαίσιο για να εξερευνηθεί το κείμενο πιο βαθιά και να εξασφαλιστεί η κατασκευή του νοήματος.

Αποσαφήνιση: Η στρατηγική αυτή αφορά τη χρήση διευκρινιστικών ερωτήσεων που περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό και τον εντοπισμό των ασαφών, δύσκολων, ή άγνωστων πτυχών ενός κειμένου. Οι πτυχές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν άγνωστες

φράσεις , άγνωστο λεξιλόγιο, ασαφείς αναφορές ή ασαφείς έννοιες. Η αποσαφήνιση παρέχει το κίνητρο για την αποκατάσταση της σύγχυσης μέσω της εκ νέου ανάγνωσης.

Περίληψη: Η περίληψη είναι η διαδικασία προσδιορισμού των σημαντικών πληροφοριών και η ενσωμάτωση αυτών σε μια σαφή και συνοπτική δήλωση που εμπεριέχει το ουσιαστικό νόημα του κειμένου.

Πρόβλεψη: Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει το συνδυασμό της προηγούμενης γνώσης του αναγνώστη, με σκοπό τη δημιουργία υποθέσεων που σχετίζονται με την κατεύθυνση του κειμένου και την πρόθεση του συγγραφέα εγγράφως.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα Αμοιβαίας Διδασκαλίας

Η έρευνα έλαβε χώρα σε Δημοτικό Σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Βόλου και συγκεκριμένα στο Τμήμα Ένταξης Δημοτικού σχολείου Βόλου κατά τους μήνες Ιανουάριο – Μάιο του σχολικού έτους 2013-2014. Αρχικά πραγματοποιήθηκε επαφή με το διευθυντή του σχολείου προκειμένου να ληφθεί η συγκατάθεσή του για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια ακολούθησε συνεργασία με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, προκειμένου να γίνει επιλογή του δείγματος μαθητών. Βασική προϋπόθεση ήταν οι μαθητές να φοιτούσαν στις τάξεις Δ΄ και Ε΄ δημοτικού ,έτσι ώστε να είχαν επίσημη εξακριβωμένη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ και να βρίσκονται κοντά ηλικιακά μεταξύ τους, ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Οι 6 μαθητές που επιλέχθηκαν, ήταν μαθητές που φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης και το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του ερευνητικού προγράμματος διενεργήθηκε μέσα στο χώρο του τμήματος ένταξης.

Μέθοδος

Στην έρευνα εφαρμόστηκε η μεθοδολογία του πειραματικού σχεδίου μεμονωμένης περίπτωσης σε δύο διαφορετικές συνθήκες (κατά ζεύγη και ομάδα) με αξιολόγηση πριν, κατά και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. (single-subject A B A design). Αυτό το σχέδιο είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο και προσφέρει την πιο περιγραφική απόδειξη ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση του προγράμματος (Berryman, & Cooper, 2010). Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιείται όταν το σχέδιο καταδεικνύει τις εκδηλώσεις της πειραματικής επίδρασης σε διαφορετικά σημεία στο χρόνο με ένα συμμετέχοντα ή μεταξύ των διαφόρων συμμετεχόντων. Έτσι, στα πειράματα αυτά, οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνήθως πάνω από έναν συμμετέχοντα αλλά τα αποτελέσματα εξετάζονται με βάση την αλλαγή της εξαρτημένης μεταβλητής στον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά μέσα στο χρόνο σε διαφορετικές φάσεις (Berryman & Cooper , 2010).

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 6 μαθητές με διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών και με ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση.

Διαδικασία

Προέλεγχος

Στην αρχή της έρευνας διενεργήθηκε εκπαιδευτική αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης σε όλους τους συμμετέχοντες με βάση τη σταθμισμένη δοκιμασία Τεστ-Α (Αντωνίου & Παντελιάδου, 2008) και την άτυπη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης με το

ειδικά διαμορφωμένο από την ερευνήτρια αφηγηματικό κείμενο («ο Μικρός Πρίγκιπας», του Α.Σ. Εξυπερύ). Το Τεστ-Α καθώς και το μικρό αφηγηματικό κείμενο – άτυπη αξιολόγηση- χορηγήθηκαν σε όλους τους μαθητές ατομικά. Στην άτυπη αξιολόγηση ζητήθηκαν προφορικές απαντήσεις όλων των μαθητών και μαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια . Η μη σταθμισμένη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης εξέταζε την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις στρατηγικές της αμοιβαίας διδασκαλίας. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών βαθμολογήθηκαν σε τρίβαθμη κλίμακα (0-καμία/λανθασμένη απάντηση , 1-μερική απάντηση, 2-ολοκληρωμένη απάντηση).

Παρέμβαση

α. Διδασκαλία στρατηγικών

Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε πέντε εβδομαδιαίες 45λεπτες συνεδρίες που αφορούσαν τη διδασκαλία της ανάγνωσης κειμένων με βάση τις τεχνικές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας σε ομάδες των δύο και τεσσάρων μαθητών. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές στο σύνολό τους εκτέθηκαν σε αφηγηματικά κείμενα 40- 50 λέξεων επιλεγμένα από το βιβλίο «Τα Μαγικά Μαξιλάρια» του Ευγένιου Τριβιζά, με στόχο την εισαγωγή σε καθεμιά από τις τέσσερις στρατηγικές. Κατά τη διάρκεια των πρώτων τεσσάρων συνεδριών, καθεμία από τις τέσσερις διαφορετικές στρατηγικές αμοιβαίας διδασκαλίας (ερωτήσεις περιεχομένου, αποσαφήνιση, περίληψη, και πρόβλεψη) παρουσιάστηκε αναλυτικά με βάση τα αντίστοιχα βήματα (σαφής παρουσίαση, μοντελοποίηση, καθοδηγούμενη εξάσκηση, λιγότερο καθοδηγούμενη εξάσκηση, αυτονόμηση) και χρησιμοποιώντας στη διδασκαλία τα κεφάλαια 1-4 του βιβλίου του Ευγένιου Τριβιζά «Τα Μαγικά Μαξιλάρια». Κάθε ένα από τα τέσσερα κεφάλαια αφιερώθηκε στη διδασκαλία της κάθε στρατηγικής με βάση τα αντίστοιχα βήματα.

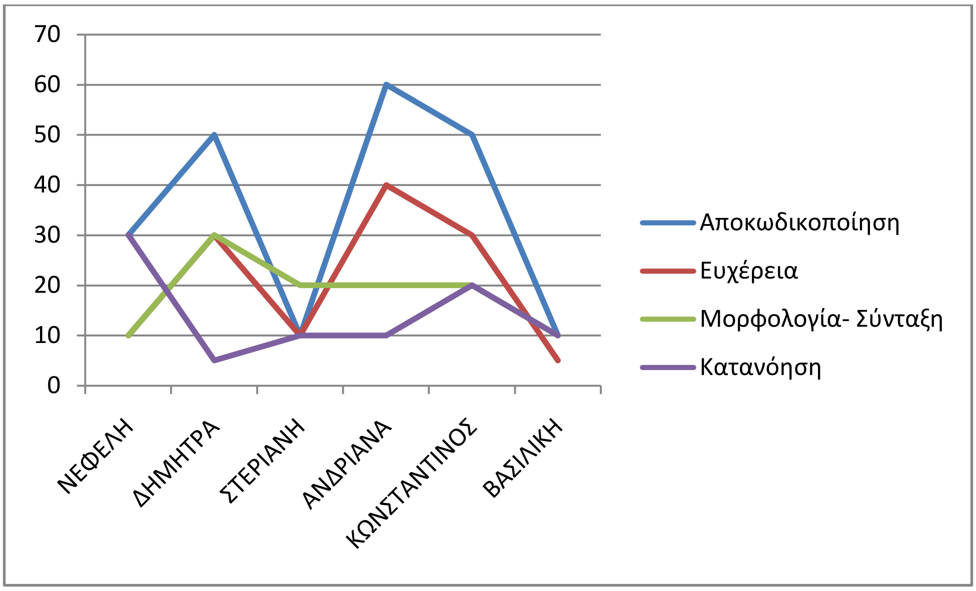
β. Εφαρμογή στρατηγικών

Στα επόμενα τέσσερα 45λεπτα μαθήματα έλαβε χώρα η εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας πρώτα στην ομάδα των τεσσάρων μαθητών, όπου ο κάθε μαθητής ανέλαβε από μία στρατηγική σε κάθε παράγραφο χωριστά και έπειτα έγινε εναλλαγή ρόλων-στρατηγικών.

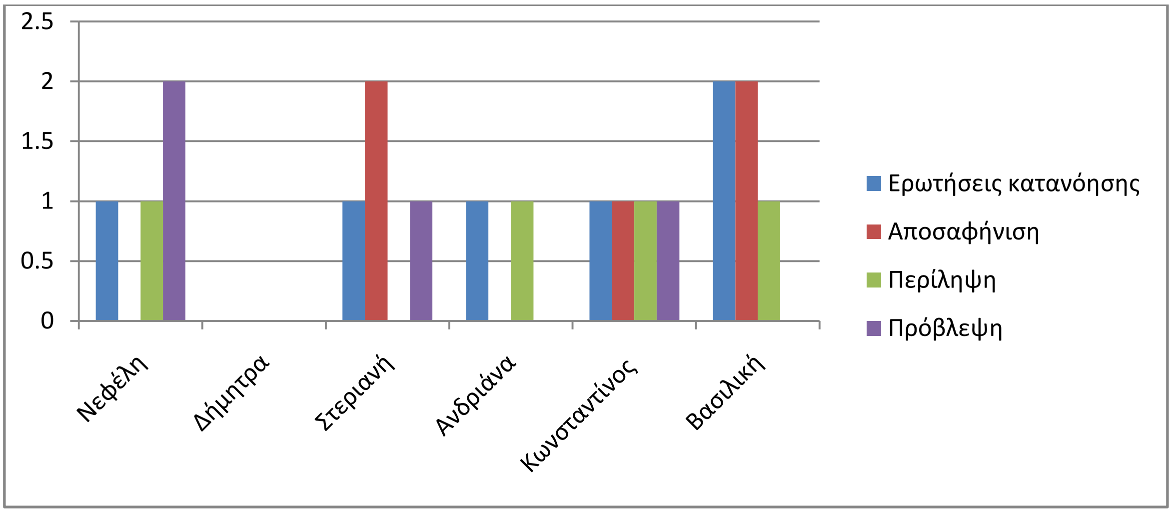
Τελική αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν εκ νέου με τη χορήγηση των ίδιων σταθμισμένων και μη σταθμισμένων εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και στην αρχική αξιολόγηση. από μία στρατηγική- διαφορετική σε κάθε παράγραφο .

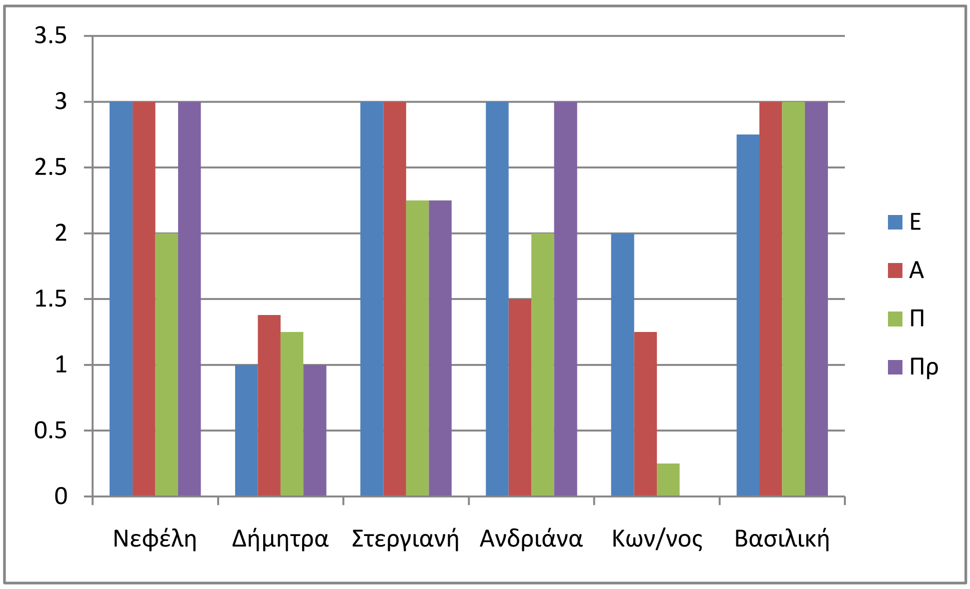
Αποτελέσματα



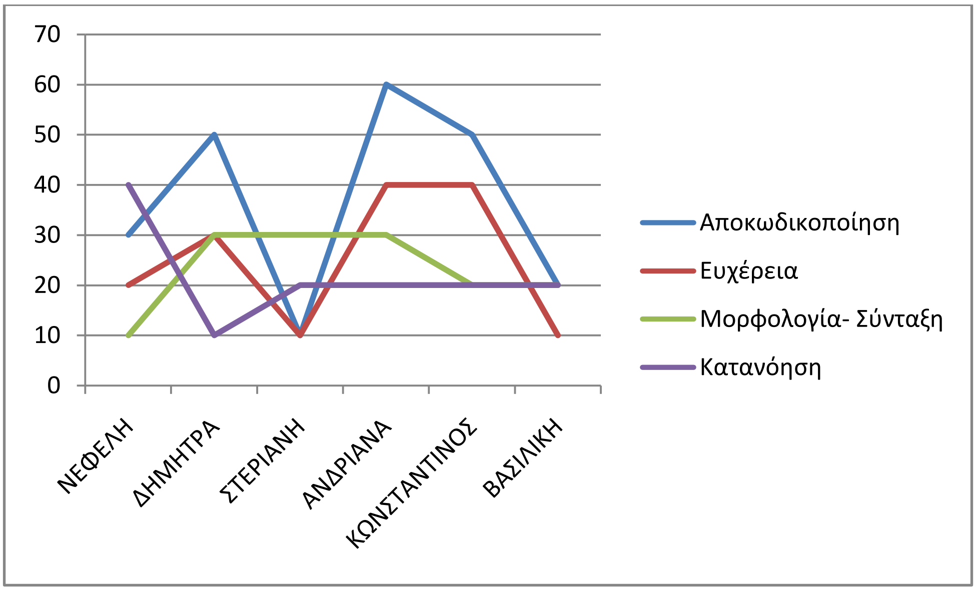
Σχήμα 1. Επιδόσεις των μαθητών στην τυπική δοκιμασία



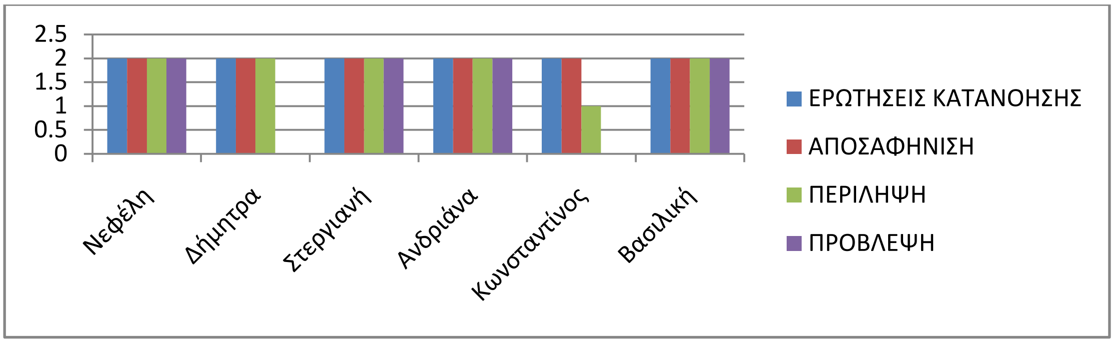
Σχήμα 2. Στρατηγικές Αμοιβαίας Διδασκαλίας κατά την άτυπη αρχική αξιολόγηση (Απόσπασμα Εξυπερύ)



Σχήμα 3. Μέσος όρος επίδοσης στην εφαρμογή στρατηγικών (στο σύνολο των μαθητών) κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ενοτήτων της παρέμβασης (Απόσπασμα Τριβιζά)



Σχήμα 4. Επιδόσεις των μαθητών στην τυπική δοκιμασία κατά την τελική αξιολόγηση



Σχήμα 5. Στρατηγικές Αμοιβαίας Διδασκαλίας (στο σύνολο των μαθητών) κατά την τελική αξιολόγηση

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης μας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η Αμοιβαία Διδασκαλία είναι ένα εφικτό μέσο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να ενισχύσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες .Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επωφελήθηκαν από την εφαρμογή του προγράμματος. Δηλαδή, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η πρόοδος των μαθητών ήταν σημαντική στη γνώση της χρήσης των αναγνωστικών στρατηγικών στην πλειοψηφία των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της δυάδας απέδωσαν καλύτερα από εκείνα της ομάδας των τεσσάρων. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα αρκετών μετα-αναλυτικών μελετών που έδειξαν ότι οι μαθητές στη δυάδα ενίσχυσαν τις αναγνωστικές αρμοδιότητες τους στην κατανόηση από τη χρήση στρατηγικών που αφορούν την ανάγνωση και την αυτορρύθμιση σε μεγαλύτερο βαθμό από την ομάδα των τεσσάρων(Antoniou&Souvignier, 2007). Αυτό συμβαίνει δεδομένου οι μαθητές στη δυάδα εξασκούνται περισσότερο στις συγκεκριμένες στρατηγικές από ότι οι συνομήλικοι τους στην ομάδα των τεσσάρων (Aarnoutse et al, 1997). Παρόμοια, η εικόνα των μαθητών στην εφαρμογή στρατηγικών στην αρχική αξιολόγηση, συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες. Οι μαθητές του δείγματος, δυσκολεύτηκαν αρκετά στην αρχική αξιολόγηση, να εφαρμόσουν τις στρατηγικές της Αμοιβαίας διδασκαλίας και κάποιοι απέτυχαν τελείως. Η εικόνα βέβαια αυτή παρουσιάστηκε αρκετά διαφορετική κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και της τελικής αξιολόγησης. Επιπλέον, η διαφορά δυάδας με τετράδα έγινε περισσότερο εμφανής στην τελική αξιολόγηση , αφού όπως παρουσιάστηκε και στα διαγράμματα ειδικά στις στρατηγικές της περίληψης και της πρόβλεψης οι μαθητές της δυάδας απέδωσαν καλύτερα (Topping 2013).

Μελλοντικές έρευνες

Έχοντας ως έναυσμα την παρούσα ερευνητική εργασία ακολούθως παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από εκπαιδευτικούς-ερευνητές. Αρχικά, προτείνεται η μελέτη της εφαρμογής της Αμοιβαίας διδασκαλίας μέσα στην τάξη με συμμετοχή των μαθητών σε μεικτές ομάδες με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης η μελέτη θα μπορούσε να γίνει σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να ενσωματώσει διαφορετικές τεχνικές, όπως γραφικούς οργανωτές, τη βοήθεια του υπολογιστή. Ακόμη, προτείνεται η σύνδεση της

εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου με την τεχνολογία δεδομένης της ραγδαίας εισβολής της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της ευρείας χρήσης του διαδικτύου μέσα στη σχολική τάξη, ίσως θα ήταν χρήσιμη η προσαρμογή της μεθόδου της Αμοιβαίας διδασκαλίας σε διαδικασίες αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών του διαδικτύου. Επιπρόσθετα, θα ήταν γόνιμο να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιώντας και άλλα είδη κειμένων όπως ενημερωτικά , περιγραφικά , επεξηγηματικά και κείμενα που εντάσσονται στον ποιητικό λόγο. Ακόμη, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου σε άλλα γνωστικά αντικείμενα για παράδειγμα , ιστορία , φυσική , γεωγραφία , κοινωνική και πολιτική αγωγή. Τέλος, θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε διαφορετικό δείγμα παιδιών με άλλες μαθησιακές δυσκολίες όπως ΔΕΠΠ-Υ , και με άλλες δυσκολίες όπως αυτισμό , νοητική καθυστέρηση και με σύνδρομο Down. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στον ερευνητικό χώρο θα ήταν η πραγματοποίηση μίας συγκριτικής μελέτης που να αφορά τη διεύρυνση της αποτελεσματικότητας της Αμοιβαίας Διδασκαλίας με μία άλλη μέθοδο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης όπως είναι το Αναγνωστικό Πρόγραμμα Reading Recovery σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αναφορές

Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23, 209-227.

Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal,* 5(1), 41 – 57.

Berryman, D. & Cooper, B. (2010). The Use of Single-Subject Research Methology in Special Education. *Educational Psychology, 2,*197-213*.*

Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) Learning disabilities: *Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, 280-285

Palincscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.Cognition and Instruction,* 1(2), 117–175.

Topping, K.J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M. & Duran, D. (2013). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring, *Computers & Education,* 61, σ. σ. 225 – 231.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Ε. (2008*). Καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Η ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου - Μεθοδολογική προσέγγιση

Παλαιοθόδωρου Αργυρώ, Δρ.
Εκπαιδευτικός Α΄/βάθμιας Εκπαίδευσης
argpalaioth@gmail.com

Περίληψη

Η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αναγκαιότητα της σημερινής εποχής. Κι αυτό διότι μέσα από την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή καθώς και η ικανότητα επικοινωνίας αλλά και διαχείρισης των πολλαπλών αλλά και πολυποίκιλων πληροφοριών που καθημερινά λαμβάνει και βεβαίως, καλείται να διαχειριστεί. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενεργού και ουσιαστικής συμμετοχής του μαθητή στην απόκτηση και οικοδόμηση της γνώσης, αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του και την έως τώρα εμπειρία, μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις, αποτελεί το καινοτόμο πρόγραμμα της φιλαναγνωσίας. Αξιοποιώντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη μιας τέτοιας δράσης και λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα από την εφαρμογή αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εν λόγω μελέτη παρουσιάζει και τεκμηριώνει την εφαρμογή του προγράμματος της φιλαναγνωσίας σε μαθητές Τρίτης δημοτικού παρουσιάζοντας όλες τις πτυχές και τα βήματα μιας τέτοιας δράσης όπως πραγματοποιήθηκαν στην Τρίτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου σε αστική περιοχή της πόλης της Πάτρας.

Λέξεις κλειδιά: *φιλαναγνωσία, ενεργητική μάθηση, βιωματική προσέγγιση, οικοδόμηση γνώσης*

Εισαγωγή

Μελετώντας τις επιταγές του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» που υλοποιεί το Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το εγχείρημα που ονομάζεται «Νέο Σχολείο» θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, να θέτει το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση τόσο του επιπέδου σπουδών των μαθητών όσο και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσής του (Δούκας, 2013). Ένα τέτοιο μοντέλο σχολείου, σύμφωνα με τις αρχές του παραπάνω προγράμματος, απαιτεί ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, τις ιδέες, τη γνώση και το μέλλον. Ένα σχολείο ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο. Στο επίκεντρο βεβαίως, είναι (και θα πρέπει να είναι) ο μαθητής ο οποίος συμμετέχει στην συνδιαμόρφωση της παραγόμενης γνώσης μαζί με τον εκπαιδευτικό χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή άλλες πολιτισμικές διακρίσεις ή ανισότητες. Ο μαθητής, σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, τίθεται στο επίκεντρο των αλλαγών και τείνει να ετοιμάζεται για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Λευκοπούλου, 2013).

Η εκπαίδευσή του λοιπόν, οφείλει και πρέπει να είναι περισσότερο δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης αλλά προσαρμοσμένη πάντα στις απαιτήσεις, ανάγκες κι ενδιαφέροντά του. Θα πρέπει επίσης να στοχεύει στη διαμόρφωση δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού κλίματος που όχι μόνο να επιδέχεται αλλά και να δημιουργεί καινοτομία, να αξιοποιεί σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκάστοτε μαθητών ώστε αυτοί, σύμφωνα με τις επιταγές και τους στόχους του εν λόγω προγράμματος, να συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου, να μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου, να ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, να συμμετέχουν και να συνδιαμορφώνουν την κοινωνική και πολιτιστική ζωή του τόπου τους, να αναπτύσσουν αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα αλλά και ανθρωπιστική - περιβαλλοντική συνείδηση (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση, 2015).

Όλοι οι παραπάνω στόχοι για να μπορούν να γίνουν εφικτοί, θα πρέπει να στηριχθούν στη νέα προσέγγιση της γνώσης και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων που μπορούν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα του μαθητή και την ικανότητά του να μάθει να πειραματίζεται, να αναζητά μόνος του, να ελέγχει και να κρίνει τις πληροφορίες

που λαμβάνει, να γίνεται ουσιαστικά αυτορρυθμιστής της γνώσης (Κουλουμπαρίτση 2002; 2013). Ικανότητα που, σύμφωνα με το Mezirow (1991), μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη, καλλιέργεια και απόκτηση εμπιστοσύνης στις ατομικές δυνάμεις οι οποίες, με τη σειρά τους, βοηθούν στην ικανότητα μεγιστοποίησης του ελέγχου της ζωής του ατόμου και κατ' επέκταση, της δράσης τους προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, ένα καινοτόμο πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμοστεί και να υπηρετήσει τους παραπάνω στόχους σε ικανοποιητικό βαθμό, αποτελεί η εφαρμογή του προγράμματος της φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο με μικρούς (και όχι μόνο) μαθητές που επιχειρούν να εξερευνήσουν το μαγικό και συνάμα, πλούσιο κόσμο των βιβλίων αντλώντας πληροφορίες, εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα, ανακαλύπτοντας τον κόσμο.

Ενδεικτικοί στόχοι μιας τέτοιας καινοτόμου δράσης που θα μπορούσαν να τεθούν υπό το πρίσμα αυτής της θεωρητικής προσέγγισης είναι:

- Η ανάπτυξη και καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές τόσο σε επίπεδο κατανόησης, σύνταξης αλλά και γραμματικής.
- Η εξάσκηση της μνημονικής τους ικανότητας και φαντασίας.
- Η καλλιέργεια του συναισθηματικού τους κόσμου.
- Ο εμπλουτισμός της σκέψης των μαθητών και η διεύρυνση του πνευματικού τους ορίζοντα μέσα από νέα ερεθίσματα και οπτικές προσεγγίσεις.
- Η ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.
- Η απόκτηση νέων εμπειριών.
- Η καλλιέργεια της ***«κουλτούρας μάθησης»*** μέσα από την αναγνωστική και αισθητική απόλαυση των κειμένων.
- Η συνειδητή επιδίωξη επιλογής και μελέτης ενός βιβλίου σε σχέση με άλλες εναλλακτικές επιλογές όπως απεριόριστη περιήγηση στο διαδίκτυο, συμμετοχή σε κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι ή κάτι άλλο, σχετικό με τα ενδιαφέροντα και τις δράσεις του μαθητή.
- Η ανάπτυξη της ενεργού συμμετοχής και δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από συζήτηση - διάλογο σχετικά με απόψεις, κρίσεις ή σκέψεις που γεννιούνται κατά τη μελέτη διαφορετικών βιβλίων και θεωρητικών προσεγγίσεων με σκοπό την πολύπλευρη και πολυδιάστατη προσέγγιση ενός θέματος..

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω ενδεικτικοί στόχοι ωστόσο, θα πρέπει να αναζητηθεί μία διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση ώστε οι μαθητές να ξεδιπλώσουν, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ικανότητα της φιλαναγνωσίας κι έτσι να αποκομίσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια καινοτόμο δράση. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας δράσης τείνει να βασίζεται στις αρχές της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης (Δεδούλη, 2002) και της γνώσης ευρύτερα, όπου η εμπειρία φαίνεται να παίζει αρκετά σημαντικό και αρκετές φορές, καθοριστικό ρόλο. Μάλιστα, η αναγκαιότητα της γνώσης, σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002), προκύπτει από την αναζήτηση νοήματος σε αυτό που μελετούμε και σε καμία περίπτωση δεν απαιτεί στείρα και μηχανική απομνημόνευση πληθώρας σχετικών ή άσχετων πληροφοριών.

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (Δεδούλη, 2002:146), η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι βιωματικές προσεγγίσεις στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων επιτρέπουν και προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του αλλά και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και συνειδητότητάς του.

Μεθοδολογικά εργαλεία ωστόσο, που επιτρέπουν και αναπτύσσουν όλες τις παραπάνω δημιουργικές πλευρές του μαθητή φαίνεται να αποτελούν η ενεργός συμμετοχή σε δραστηριότητες, η έρευνα πεδίου, η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις, στοιχεία που εντάσσονται στα πλαίσια της νέας προσέγγιση της γνώσης γνωστής ως "learning by doing" (Dewey, 1980; Δούκας, 2013) .

Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης ωστόσο, επιτρέπει την ανάπτυξη και καλλιέργεια πλευρών ή πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας, της αλληλοκατανόησης, της προσέγγισης και ανακάλυψης του διαφορετικού,

της σύνθεσης διιστάμενων ή αντικρουόμενων απόψεων την ενεργητική συμμετοχή, το διάλογο και τη γόνιμη και δημιουργική συζήτηση σε ομάδες μαθητών. Στοιχεία που επιτρέπουν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ουσιαστικής, άμεσης, γνήσιας επικοινωνίας και εν τέλει, της αυτογνωσίας του μαθητή (Δεδούλη, 2002; Κουλουμπαρίτση, 2002; Ματσαγγούρας, 2000).

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης το μοντέλο του Kolb (1984:42) αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη επιλογή για την προκειμένη περίπτωση εφαρμογής του προγράμματος της φιλαναγνωσίας. Ειδικότερα, τα στάδια που προτείνονται από τον εν λόγω ερευνητή είναι:

α) συγκεκριμένης εμπειρίας,
β) αναστοχαστικής παρατήρησης,
γ) αφηρημένης εννοιοποίησης και,
δ) ενεργού πειραματισμού.

Ακολουθώντας το μοντέλο αυτό, η ανακοίνωση μιας συγκεκριμένης (και σχετικής με το θέμα που μελετάμε) εμπειρίας, αποτελεί το έναυσμα πάνω στο οποίο θα οικοδομήσουμε και θα επιχειρήσουμε την ανάπτυξη και καλλιέργεια της γνώσης. Σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002:151) ωστόσο, για να αποκτήσουν οι μαθητές νόημα μιας συγκεκριμένης εμπειρίας είναι αναγκαίο να στοχαστούν κριτικά και να προβληματιστούν για τους πιθανούς τρόπους διαφοροποίησής της. Στη συνέχεια, θα πρέπει να σκεφτούν πώς η νέα μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχηματισμό νέων εννοιών και έπειτα, αφού τους ενθαρρύνουμε, να προχωρήσουν σε ενεργό πειραματισμό. Τόσο η αναστοχαστική παρατήρηση όσο και ο ενεργός πειραματισμός αποτελούν πτυχές ανάπτυξης και καλλιέργειας της παρατήρησης, της αναζήτησης, της συστηματικής έρευνας της ικανότητας αυτορρύθμισης και οικοδόμησης της γνώσης στα πλαίσια και τις δυνατότητες των μαθητών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Δούκας, 2013; Κέδρακας, Φίλλιπς, Βεργίδης, Κάραλης & Κουλαουζίδης, 2013).

Επιδιώκοντας τόσο την εφαρμογή όλων των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων όσο και την επίτευξη των στόχων στο καινοτόμο πρόγραμμα της φιλαναγνωσίας, θα επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε το πρόγραμμα αυτό όπως υλοποιήθηκε στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης ενός δημοτικού σχολείου με όλες τις δυσκολίες ή τους χρονικούς περιορισμούς που αυτή μπορεί να έχει. Στο σημείο αυτό ωστόσο, πριν την παρουσίαση του προγράμματος στη σχολική τάξη, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε τις βασικές αρχές που διέπουν ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, όπως αυτές σκιαγραφούνται και αναπτύσσονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., Τόμος Α΄, (2002:58) ώστε να είναι αρκετά σαφή και μεθοδολογικά ορθά, τα βήματα που ακολουθήσαμε για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος.

Βασικές αρχές σχετικά με τη φιλαναγνωσία

Η επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος οφείλει να λάβει υπόψη της τα ακόλουθα:

- Ο μαθητής επιλέγει να μελετήσει κάποιο βιβλίο, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει βιώσει ο ίδιος ή τον έχουν απασχολήσει κάποια χρονική στιγμή. Το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση και μελέτη λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική αίθουσα επιτυγχάνεται, όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές του να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα που πραγματεύεται ένα λογοτεχνικό βιβλίο δεν είναι ξένα, αλλά αφορούν την ίδια τη ζωή τους και μάλιστα, η παρουσίασή τους μπορεί να γίνει με έναν τρόπο αρκετά όμορφο κι ελκυστικό. Σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου. Οι εμπειρίες των παιδιών καθώς και το κοινωνικό ή πολιτισμικό τους υπόβαθρο αποτελούν τη βάση, ώστε με τη γόνιμη συζήτηση να δημιουργηθούν κίνητρα για την ενεργοποίηση των μαθητών στην αναγνωστική αλλά και ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων (Δούκας, 2013; Κέδρακας, κ. ά., 2013). Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι θα πρέπει τα βιβλία να είναι ευανάγνωστα με πολύ καλή εικονογράφηση και όχι υπερβολικά ογκώδη, ώστε να αποθαρρύνουν τους μαθητές από τη μελέτη, λόγω του σχετικού όγκου τους και κατ' επέκταση, της γνωστικής επεξεργασίας που απαιτούν για την πλήρη και ουσιαστική μελέτη τους.

- Η ανάγκη μελέτης καλλιεργείται και επιτυγχάνεται σταδιακά όταν επιτευχθεί *«κουλτούρα μάθησης»* στο μαθητή (Δούκας, 2013). Δηλαδή, όταν ο ίδιος ο μαθητής ανακαλύψει τη μορφωτική, συναισθηματική ή πολιτισμική αξία ενός λογοτεχνικού (και όχι μόνο), βιβλίου και επιλέξει να αφιερώσει μέρος του χρόνου του για τη μελέτη αυτού. Αυτό βέβαια για να επιτευχθεί, χρειάζεται αφενός μεν, κίνητρα που θα ωθήσουν το μαθητή σε μια τέτοια επιλογή αφετέρου δε, ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση που θα αναπτύσσει και ταυτόχρονα, θα ικανοποιεί τις ανάγκες του μαθητή για περαιτέρω αναζήτηση, μάθηση ή ανακάλυψη. Μια τέτοια προσέγγιση είναι της σταδιακής αλλά όλο και περισσότερο αυξανόμενης και συστηματικής μελέτης μικρών, αρχικά, κειμένων, έπειτα διηγημάτων, κατόπιν μικρών βιβλίων και τέλος, πιο μεγάλων βιβλίων με αυξημένο αριθμό σελίδων αλλά και πιο πυκνών ή σύνθετων από άποψη γνωστικής επεξεργασίας νοημάτων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου μπορούν να λειτουργήσουν ως προπομπός ανάπτυξης κινήτρων, όταν μάλιστα συνοδεύονται με παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Τόμος Α΄, 2002:58).

Τέτοιες δραστηριότητες σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Τόμος Α΄ (2002:58) που μπορούν να πραγματοποιούνται τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης μπορεί να είναι:

- Διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων
- Βιβλιοαινίγματα – Βιβλιοκουίζ
- Παρουσιάσεις βιβλίων είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές με παιγνιώδεις τρόπους
- Συνεχής σιωπηρή ανάγνωση
- Ανάγνωση βιβλίων με αφορμή γεγονότα της επικαιρότητας ή πολιτιστικές δραστηριότητες της τάξης (π.χ. δημιουργία ανθολογιών, ανεύρεση βιβλίων με ένα συγκεκριμένο θέμα, πληροφορίες για συγγραφείς, σύγκριση των διασκευών γνωστών παραμυθιών κ.ά.)
- Θέσπιση αναγνωστικών βραβείων
- Σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης (αυτοσχεδιασμοί, παντομίμα, διασκευή λογοτεχνικών κειμένων σε θεατρικό σενάριο κ.ά.)
- Δραστηριότητες που αφορούν το εικονογραφημένο βιβλίο.
- Αφήγηση
- Δημιουργικό γράψιμο
- Παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων σε ψηφιακούς δίσκους δεδομένης μνήμης (CD-ROM).
- Σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, τη μουσική αλλά και άλλες μορφές τέχνης – Χρήση μελοποιημένης ποίησης
- Προσκλήσεις συγγραφέων
- Διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου από δασκάλους, γονείς, μαθητές
- Διαγωνισμοί εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ενδείκνυται ακόμη και η ανάγνωση βιβλίων, κειμένων, επίκαιρων ειδήσεων που στοχεύουν στην κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών (παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μόνο).

Μεθοδολογία

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας αλλά και η υλοποίησή της ως πρόγραμμα στη σχολική τάξη μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας τα επόμενα βήματα:

- Αρχικά, κάνοντας χρήση των κειμένων του Ανθολογίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τόσο τη νοηματική προσπέλαση και ανάλυση - κατανόηση εννοιών όσο και τη βιωματική

προσέγγιση αυτών, ζητώντας από τους μαθητές να ενσαρκώσουν κάποιους από τους ήρωες και να τους παρουσιάσουν δραματοποιημένα, είτε να ζωγραφίσουν κάτι από το κείμενο που μελέτησαν, είτε να σκιτσάρουν κάποιους ήρωες και να γράψουν ένα μικρό διάλογο μεταξύ τους παίρνοντας βεβαίως, ιδέες από το εν λόγω κείμενο.

- Έπειτα, ο εκπαιδευτικός προσπαθώντας να κινητοποιήσει τους μαθητές και να τους δώσει κίνητρα να ψάξουν περισσότερο ή να μελετήσουν ολόκληρο το βιβλίο από το οποίο πάρθηκε το εν λόγω επιμέρους κείμενο, τους ζητά να σκεφτούν και να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι φαντάζονται ότι θα ακολουθήσει μετά, πώς θα ήθελαν να τελειώσει η ιστορία ή τι συναισθήματα νιώθουν καθώς μελετούν το κείμενο. Στο σημείο αυτό προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν το βιβλίο και αφού το μελετήσουν, να το παρουσιάσουν εν συντομία, στην τάξη, να παρουσιάσουν δραματοποιημένη κάποια σκηνή είτε να ζωγραφίσουν κάτι που τους εντυπωσίασε περισσότερο και εκφράζει τα συναισθήματά τους.
- Το επόμενο βήμα μπορεί να είναι η επιλογή μιας θεματικής όπου επιδιώκεται η μελέτη γύρω από το θέμα αυτής της επιλογής. Έτσι, για παράδειγμα με αφορμή την Ιστορία της Τρίτης τάξης μπορούμε να εστιάσουμε στη Μυθολογία και τους Άθλους του Ηρακλή όπου οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν συναφή με το θέμα, βιβλία.

Πριν αναφέρουμε βεβαίως, τους στόχους μιας τέτοιας δραστηριότητας θα πρέπει οπωσδήποτε, να έχουμε μεριμνήσει ώστε να οργανώσουμε και να εμπλουτίσουμε τη βιβλιοθήκη της τάξης με βιβλία που αναφέρονται στο εν λόγω θέμα. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με ενίσχυση από το σχολείο, είτε από δωρεά από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, είτε από βιβλία που διαθέτουν οι μαθητές του σχολείου στη δική τους προσωπική βιβλιοθήκη και ενδεχομένως, δεν τους είναι απαραίτητα αυτή τη δεδομένη στιγμή και άρα, μπορούν να τα δανείσουν στους μαθητές της Τρίτης τάξης. Ίσως, αυτό να ενισχυόταν ενδεχομένως, κι από πιθανή επίσκεψη σε τοπικό Bazaar βιβλίων, γεγονός που θα μπορούσε να έχει αντίκτυπο αφενός μεν, στη διαμόρφωση «κουλτούρας μάθησης» αφετέρου δε, στην ενίσχυση της βιβλιοθήκης της τάξης αγοράζοντας αξιόλογα εκπαιδευτικά βιβλία σε χαμηλό κόστος. Έπειτα, έχοντας οργανώσει τη βιβλιοθήκη μας κι αφού έχουμε ταξινομήσει τα βιβλία ανά θεματικές, (όπως για παράδειγμα: λογοτεχνικά, ιστορικά, μελέτες, παραμύθια, μύθους, συλλογές ποιημάτων κ.ά.) λειτουργούμε ως δανειστική βιβλιοθήκη. Κάθε μαθητής μπορεί να περιεργαστεί και έπειτα να επιλέξει κάποιο ή κάποια βιβλία που θα ήθελε να τα μελετήσει περισσότερο καθώς του κινούν περισσότερο το ενδιαφέρον και του αφυπνίζουν το συναίσθημα της αναζήτησης.

Επιστρέφοντας στην παρούσα μελέτη μας και την εφαρμογή της φιλαναγνωσίας στη σχολική τάξη, θα αναφέρουμε την ενότητα της Ιστορίας που επιλέξαμε κι έπειτα, θα αναπτύξουμε τους στόχους αλλά και τις δράσεις που οργανώσαμε για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η ενότητα που επιλέξαμε ήταν **«Οι Άθλοι του Ηρακλή».** Μία ενότητα πλούσια σε εικόνες, δράσεις, συναίσθημα και μια ηρωική μορφή (αυτή του Ηρακλή) η οποία προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και ζωντανεύει κάθε σκηνή από την δυναμική και συνάμα, περιπετειώδη επικράτηση του σε κάθε έμψυχο ή άψυχο στοιχείο της φύσης που βρίσκεται εμπόδιο μπροστά του. Αντλώντας βιβλία από τη δανειστική βιβλιοθήκη αφιερωμένα στους Άθλους του Ηρακλή θέτουμε τους εξής στόχους (σύμφωνα με το πλαίσιο όπως προτείνεται από τις Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:54):
Ειδικότερα:

Στο επίπεδο των γνώσεων

- Την καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.
- Τη μάθηση - γνώση των πιο σπουδαίων Άθλων του Ηρακλή.
- Την αναγνώριση των ψυχικών χαρισμάτων της προσωπικότητας του Ηρακλή (καλοσύνη, ήθος, ανωτερότητα πνεύματος, ευγένεια, ταπεινότητα).
- Την αναγνώριση της διαχρονικής αξίας του Ηρακλή ως προσώπου (όλοι οι άνθρωποι εξακολουθούν να αναφέρουν το όνομά του και τις πράξεις του ως ένδειξη γενναιότητας, δύναμης αλλά και απαράμιλλου ήθους – Συσχέτιση με την πιθανότητα (όπως

επισημαίνεται) της σύνδεσης του ονόματός του με την ανάπτυξη και των Ολυμπιακών Αγώνων).

Στο επίπεδο των ικανοτήτων

- Την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας και αναδιήγησης κάθε μυθικού Άθλου του εν λόγω προσώπου, μέσα από την προσωπική θέαση του μαθητή.
- Τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης μέσα από την ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.
- Την ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας και συμμετοχικής δράσης των μαθητών μέσα από την ουσιαστική συμμετοχή σε ομάδες.
- Την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.
- Την ικανότητα αναστοχασμού και δημιουργίας νέου παραμυθιού αντλώντας χαρακτηριστικά από τη δυναμική προσωπικότητα του Ηρακλή.

Στο επίπεδο των στάσεων

- Την άντληση χαράς και ευχαρίστησης από τον τρόπο συγγραφικής απόδοσης των μύθων
- Την ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών σχετικά με την (υπερφυσική πολλές φορές) δύναμη του Ηρακλή και τις απεριόριστες και μυθικές, από άποψη σωματικών δυνάμεων, δυνατότητες που είχε.

Πορεία ενεργειών - δράσεων

Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ακολουθούν μια σειρά μεθοδολογικών βημάτων (Πολέμη - Τοδούλου, 2012) που τους επιτρέπει να γνωριστούν καλύτερα και έπειτα, να μπορούν να σχηματίσουν μικρές ομάδες των 3-4 παιδιών. Παροτρύνονται δε, να μην αποκλείουν κάποιο μαθητή που πιθανόν να αντιμετωπίζει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή κάποιο πρόβλημα επικοινωνίας επιτυγχάνοντας έτσι την ολόπλευρη και ουσιώδη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση μάλιστα της μαθησιακής δυσκολίας, μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο αναγνωστικό πρόβλημα, μπορούν να διαβάζουν μεγαλόφωνα και να βοηθούν τους υπόλοιπους ώστε, αφενός μεν, να αντλούν πληροφορίες από το βιβλίο που μελετάται και αφετέρου δε, να οικοδομούν και να ενισχύουν σχέσεις αλληλοβοήθειας, αλληλοεκτίμησης κι εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Η πρακτική αυτή βεβαίως, συνάδει με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, όπως αυτό της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Cooperative or Reciprocal Learning) και το οποίο βρίσκει όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς σύμφωνους με την εφαρμογή της εν λόγω πρακτικής στη σχολική τάξη καθώς επιτρέπει και αναπτύσσει την αμοιβαία επικοινωνία και την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από το διάλογο, τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών (Κουλουμπαρίτση, 2013; Seymour & Osana, 2003).

Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν από τη βιβλιοθήκη της τάξης κάποιο βιβλίο σχετικό με τους Άθλους του Ηρακλή και αφού το μελετήσουν, επιδιώκουν να παρουσιάσουν με δημιουργικό τρόπο το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης. Οι μαθητές ξεκινούν μια δημιουργική συζήτηση όπου πραγματοποιείται ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων. Κατά τη διάρκεια αυτής της γόνιμης επικοινωνιακής διαδικασίας μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να αποφασίζουν από κοινού για τις επόμενες δράσεις τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές δε λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλοκατανόησης ώστε η κάθε ομάδα να παρουσιάσει τη δική της δράση χωρίς κάποιο εξωτερικό κίνητρο (όπως για παράδειγμα κάποιο πιθανό βραβείο). Τα κίνητρα είναι εσωτερικά και προέρχονται από την ανάγκη έκφρασης του ταλέντου και των ικανοτήτων των μαθητών εντός της ομάδας που βρίσκονται.

Κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει και να παρουσιάσει έναν (τουλάχιστο) Άθλο του Ηρακλή. Η μορφή της παρουσίασης ως έμπρακτης και ενεργής βιωματικής δράσης μπορεί να έχει τη μορφή της:

- δραματοποίησης του Άθλου από τους μαθητές. Οι μαθητές υποδύονται τα πρόσωπα ή τα ζώα και αναπαριστάνουν (όσο αυτό είναι εφικτό) σκηνές από το μύθο που επιδιώκουν να δραματοποιήσουν.

- κατασκευής κολάζ με ζωγραφιές από τους μαθητές που αφορούν τα κύρια στοιχεία του Άθλου, όπως αυτοί μπορούν να τα απεικονίσουν και να δώσουν έμφαση σε ορισμένα χαρακτηριστικά είτε της δύναμης του Ηρακλή είτε του ζώου που μάχεται για τη ζωή του.
- διαμόρφωσης διαλόγου (ως δημιουργικής γραφής) των προσώπων που εμπλέκονται στο μύθο (με ζωγραφιά ενδεχομένως, των πρωταγωνιστών και «συννεφάκι» διαλόγου). Οι μαθητές αναπτύσσοντας τη δημιουργική γραφή μπορούν να διαμορφώσουν την αντίστοιχη στιχομυθία με τα πρόσωπα του άθλου δίνοντας έμφαση στα σημεία που θεωρούν πιο σημαντικά και πρέπει να τα αναφέρουν.
- κατασκευής κολάζ με φωτογραφίες ή υλικό που αφορά το μύθο από έντυπο υλικό (περιοδικά, κόμικς, βιβλία, έντυπα) ή το διαδίκτυο. Η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από την επιλογή των φωτογραφιών που απεικονίζουν κάποιον Άθλο, την τοποθέτηση αυτών σε τέτοια σειρά που να δηλώνει την πορεία και εξέλιξη του Άθλου ή ακόμα και το γράψιμο κάποιων σχολίων που αφορούν τις εν λόγω εικόνες.
- γραφής του μύθου ως σεναρίου, προκειμένου είτε αυτό να διαβαστεί στην τάξη είτε να παρουσιαστεί ως θεατρικό δρώμενο.

Στην παρούσα μελέτη οι μαθητές κάθε ομάδας επέλεξαν να παρουσιάσουν έναν Άθλο του Ηρακλή οργανώνοντας και πραγματοποιώντας όλες τις παραπάνω δράσεις. Αυτό αποτελεί και την καινοτομία της παρούσας μελέτης καθώς μέχρι τώρα, μόνο μία, ή το πολύ, δύο δράσεις επιλέγονταν, υλοποιούνταν και παρουσιάζονταν στο τέλος της εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος. Αυτό βεβαίως, ενώ καταγράφει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και κατ' επέκταση, τα παιδαγωγικά οφέλη που απορρέουν από τέτοιου είδους δράσεις ωστόσο, παρουσιάζει εν μέρει, κι όχι στην ολότητά του, ένα τέτοιο πρόγραμμα με όλες τις πιθανές προεκτάσεις και εμπλοκές του σε περαιτέρω γνωστικές διαδικασίες και πεδία. Επομένως, η πραγματοποίηση όλων των παραπάνω δράσεων από όλες τις ομάδες μπορεί να οδηγήσει στην πληρέστερη μελέτη της εφαρμογής ενός τέτοιου καινοτόμου προγράμματος και την αξιολόγηση της επιτυχίας των στόχων του, αλλά και της αποτελεσματικότητάς του σε ένα σύνολο μαθητών. Αυτό βεβαίως, έχει ως συνέπεια, να επισημαίνονται αλλά και να καλλιεργούνται ιδιαίτερα ή πολύπλευρα ταλέντα, κλίσεις κι ενδιαφέροντα όλων των μαθητών κάθε ομάδας κάτι, που δεν θα ήταν εφικτό, αν υλοποιούνταν μερικές μόνο αποσπασματικές δράσεις τέτοιων προγραμμάτων.

Στην παρούσα μελέτη μάλιστα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην περίπτωση της δημιουργικής γραφής όπου, οι μαθητές ξεδιπλώνοντας τη φαντασία τους, διαμόρφωσαν ένα μικρής έκτασης κείμενο σχετικό με τον άθλο που μελέτησαν και την τοποθέτηση μιας ενδιαφέρουσας αλλά σύντομης στιχομυθίας ανάμεσα στον Ηρακλή και τον αντίπαλό του (μυθικό τέρας με ασύλληπτες δυνάμεις από τη μια και ανθρώπινη ομιλία από την άλλη). Αν μέχρι τώρα, η έμφαση δινόταν περισσότερο στις ομαδικές κατασκευές ή στη δραματοποίηση κάποιας σχετικής με το θέμα σκηνής, τώρα γίνεται προσπάθεια να εμπλακεί και ο γραπτός λόγος των μαθητών και να υπάρξει περισσότερη επικοινωνία, συμμετοχικότητα και δημιουργικότητα αυτών σε ό,τι αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι δράσεις, ο εκπαιδευτικός συνέλεξε όλο το έντυπο υλικό, το τοποθέτησε σε ειδικό πίνακα και έτσι φαίνονταν, με διαδοχική σειρά, οι Άθλοι του Ηρακλή με τη δημιουργική όμως ματιά και απεικόνιση των μαθητών (Σημειώνεται ότι οι δράσεις αυτές παρουσιάστηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς στις εκδηλώσεις για τη λήξη του σχολικού έτους παρουσία όλων των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και κηδεμόνων των μαθητών).

Σε ό,τι αφορά τη διάρκεια και χρονική έκταση του προγράμματος η πλήρης ανάπτυξή του μπορεί να υλοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, με βάση το παράδειγμα από τους Άθλους του Ηρακλή, μπορεί να εφαρμόσει την ίδια πορεία και με άλλα βιβλία που αφορούν για παράδειγμα, ένα άλλο μυθικό αλλά ταυτόχρονα ηρωικό πρόσωπο, αυτό του Οδυσσέα (κάτι που αναφέρεται στην Ιστορία της ίδιας τάξης). Έπειτα, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές κάθε ομάδας να διαβάσουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο της επιλογής τους, που αφορά στη δράση ενός

προσώπου και να βρουν κοινά στοιχεία με το θάρρος, τη γενναιότητα αλλά και το ήθος του Ηρακλή ή και του Οδυσσέα, αν πρόκειται βεβαίως, για περιπέτεια.

Ομοίως, με τα προηγούμενα οι μαθητές κάθε ομάδας, αφού μελετήσουν το βιβλίο (επιλέγοντας ενδεχομένως 1-2 κεφάλαια κάθε ένας), μπορούν να εφαρμόσουν τις ίδιες δράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω όπως π.χ. δραματοποίηση, ζωγραφική, κολάζ κτλ. Επισημαίνεται δε ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές συζητούν, σχολιάζουν ό,τι τους κάνει εντύπωση και με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού σκέφτονται ορισμένα πιθανά σενάρια αλλά και τις αντίστοιχες, πιθανές λύσεις. Έτσι, για παράδειγμα, μπορούμε να αναφέρουμε τέτοιες νύξεις όπως πώς θα ήταν ή τι θα συνέβαινε αν ο Ηρακλής δεν ήταν τόσο δυνατός στο σώμα αλλά και την ψυχή ή δεν είχε ακολουθήσει το δρόμο της Αρετής ή ήταν ένας σκληρόκαρδος κι απόμακρος, μοχθηρός άνθρωπος που επιδίωκε το κακό κι όχι το καλό των ανθρώπων. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν μια άλλη εκδοχή η οποία, αφενός μεν, δε θα τους εκμαίευε τα ίδια συναισθήματα, αφετέρου δε, θα τους οδηγούσε στο να ανακαλύψουν αλλά και να αναγνωρίσουν διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ήρωα που ομολογουμένως, είναι περισσότερο απευκταία.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι, πέρα από τις προαναφερόμενες δράσεις, μπορούν να πραγματοποιηθούν επιπλέον και άλλες που ενισχύουν το πνεύμα της φιλαναγνωσίας στους μαθητές, όχι μόνο στην εν λόγω τάξη που υλοποιείται το πρόγραμμα, αλλά και στις υπόλοιπες τάξεις της σχολικής κοινότητας. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί (είτε κάποια στιγμή της σχολικής χρονιάς είτε στο τέλος):

- να διοργανωθεί ένα παζάρι βιβλίων αποτελούμενο από βιβλία που είτε δε χρειάζονται πια οι μαθητές είτε που θέλουν να ανταλλάξουν με άλλους μαθητές,
- να προσκληθεί κάποιος συγγραφέας στο σχολείο και αφού παρουσιάσει κάποιο έργο του, να απαντήσει σε ερωτήσεις ή απορίες των μαθητών,
- να επιλεγεί ένα λογοτεχνικό βιβλίο που καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και να παρουσιαστεί ως θεατρική παράσταση ενδεχομένως, στη λήξη της σχολικής χρονιάς,
- να κατασκευαστεί αφίσα σχετικά με τη μορφωτική αξία του βιβλίου και την προτροπή του ως εναλλακτική επιλογή στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και προτάσεις βιβλίων από αυτά που έχουν διαβάσει οι μαθητές. (Αυτή η δράση θα μπορούσε να λειτουργήσει και συνοδευτικά με την παραπάνω διοργάνωση του παζαριού),
- να παρουσιαστεί με τη χρήση των ηλεκτρο-ακουστικών μέσων και νέων τεχνολογιών η δράση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής και υλοποίησης του προγράμματος που ακολούθησαν.

Αξιολόγηση προγράμματος

Προκειμένου να έχουμε μια συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων των δράσεων του εν λόγω προγράμματος θα πρέπει να αξιολογήσουμε τόσο τα ίδια τα αποτελέσματα όσο και την επίτευξη των στόχων που αρχικά και για το πρόγραμμα αυτό, θέσαμε. Οι μαθητές μας διαπιστώθηκε ότι όχι μόνο μελέτησαν, αλλά κυρίως χάρηκαν καθώς έμαθαν να αναζητούν, να ερευνούν, να παρουσιάζουν, να σχολιάζουν, να εκφράζουν, να αφηγούνται, να κατασκευάζουν, να δραστηριοποιούνται, να έχουν ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό βεβαίως, τους βοήθησε να αποκτήσουν εμπειρίες καθώς έμαθαν να συνεργάζονται προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια συλλογική εργασία, τα αποτελέσματα της οποίας μάλιστα μπορούσαν να κοινοποιήσουν στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Είναι σημαντικό επίσης, να τονίσουμε, ότι σε ό,τι αφορά τη δημιουργική γραφή των μαθητών διαπιστώθηκε ένα ιδιαίτερο και ζωηρό ενδιαφέρον καθώς αυτό το πεδίο ήταν αρκετά παραγωγικό. Οι μαθητές φάνηκε ότι άρχισαν να σκέπτονται και να διαμορφώνουν ομαδικά ένα κοινό κείμενο, προϊόν κοινής προσπάθειας και συλλογικότητας. Δε φάνηκε να διακατέχονται από πιθανό φόβο αποτυχίας ή από φόβο που απορρέει από τη δυσκολία εφαρμογής γραμματικών ή συντακτικών κανόνων. Το γεγονός ότι όλοι μαζί αποφάσιζαν, συζητούσαν, κατέγραφαν τις σκέψεις τους ή διόρθωναν κάποια λάθη που εντόπιζαν, αποτέλεσε το σημαντικό και βεβαίως, ουσιαστικό μέρος της επιτυχίας αυτού του καινοτόμου προγράμματος. Αν σκεφτούμε μάλιστα πόσο δύσκολο γνωστικό έργο αποτελεί η παραγωγή γραπτού λόγου ατομικά από κάθε μαθητή,

αντιλαμβανόμαστε ότι η επιτυχία αυτού του προγράμματος έγκειται στην ανάπτυξη και καλλιέργεια αυτής της γνωστικής δεξιότητας μέσα στην ομάδα.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εν λόγω καινοτόμου προγράμματος είναι πολύ σημαντικό ότι αξιοποιήσαμε τον άμεσο και δημιουργικό διάλογο με τους μαθητές. Μέσα από αυτόν αντλήσαμε πληροφορίες που αφορούσαν το τι τους άρεσε περισσότερο, τι τους ενθουσίασε ή τους χαροποίησε ιδιαίτερα και κυρίως, θα ήθελαν να επαναλάβουν στο μέλλον. Επίσης, με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου ως επιστημονικού μεθοδολογικού εργαλείου, αντλήσαμε πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωσαν, τις φιλίες που δημιούργησαν, τις πληροφορίες που έλαβαν αλλά και το μήνυμα που θα μπορούσαν να μεταφέρουν στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Επισημαίνουμε δε, ότι τόσο η παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των παραπάνω δράσεων και καταγραφή των κυριότερων σημείων όσο και ο δημιουργικός διάλογος, καθώς και η εφαρμογή του ερωτηματολογίου, αποτελούν ορισμένες μόνο πτυχές ελέγχου της αποτελεσματικότητας, και κατ' επέκταση, της επιτυχίας του καινοτόμου αυτού προγράμματος κατά τη διάρκεια υλοποίησής του μέσα στη σχολική τάξη.

Κλείνοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι η συναισθηματική και πνευματική ωριμότητα, η διαπλάτυνση του πνευματικού ορίζοντα, η διαχείριση και αντιμετώπιση προβλημάτων αλλά και η χαρά και ευχαρίστηση από τη μελέτη ενός βιβλίου, είναι μερικές από τις σπουδαιότερες ωφέλειες για το μαθητή, ώστε να επιτευχθεί ο ανώτερος στόχος της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του αλλά και η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της ενεργής συμμετοχής του στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ο μαθητής χρειάζεται αποδοχή και σεβασμό της προσωπικότητάς του, αναγνώριση και καλλιέργεια των ταλέντων του, των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και ικανοτήτων που διαθέτει αλλά και άρτια οργανωμένη μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας, ώστε η μάθηση να επιτυγχάνεται με ευχάριστο, προσιτό και δημιουργικό γι' αυτόν, τρόπο.

Λίστα αναφορών

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6 (σ.145-159), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση,* μτφ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.

Δούκας, Χ. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την ενότητα: Ανάλυση και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων,* Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση (2015). *Αρχές Νέου Σχολείου,* Ψηφιακή πλατφόρμα: http://www.e-dull.gr. Προσπέλαση ιστοσελίδας 10/3/2015.

Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, (2005). *Η αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,* Πάτρα.

Κατσαρού, Ε. & & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κέδρακας, Κ., Φίλλιπς, Ν., Βεργίδης, Δ., Καραλής Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την ενότητα: Επιμόρφωση και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση,* Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning.* New Jersey: Pentice Hall.

Κουλουμπαρίτση Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, Υ.Ε.Π.Θ.,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουλουμπαρίτση Α. (2013). *Έρευνα στη Νοηματική Προσπέλαση Πραγματολογικών Κειμένων στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση,* Ψηφιακή πλατφόρμα: http://www.pi-schools.gr/καινοτομίες. Προσπέλαση ιστοσελίδας 16/11/2013.

Λευκοπούλου Σ. (2013). *Εκπαιδευτικό υλικό για την ενότητα: Προγράμματα Σπουδών Θεωρητικές προσεγγίσεις-Υφιστάμενα Προγράμματα - Θεσμικό Πλαίσιο Ωρολογίου Προγράμματος-Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εκπαιδευτικό Υλικό, Σχολικά Εγχειρίδια,* Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2015). *Καινοτομίες-Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ψηφιακές Πλατφόρμες: http://www.pi-schools.gr & http://www.edulll.gr/?page_id=7. Προσπέλαση ιστοσελίδων 10/3/2015.

Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2012). *Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη; Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης,* Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Δ΄, Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Seymour, J. & Osana, H. (2003). *Reciprocal Teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding,* Teaching and Teacher Education v.19, 325–344, Ψηφιακή πλατφόρμα http://www.speakeasydesigns.com/SDSU/student/640/science.pdf. Προσπέλαση ιστοσελίδας 4/12/2013.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)*, Τόμοι Α΄& Β΄, Αθήνα.

Έμαθα για τη διατροφή μέσω της διερεύνησης και του πειραματισμού;

Στεφανίδης Γεώργιος,
Υποψήφιος Διδάκτορας, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
g_stefanidis@hotmail.com

Γεωργακάκης Αντρέας
Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά
ageorgakakis@yahoo.gr

Καραγγελής Κωνσταντίνος
Καθηγητής Μαθηματικών, 8ο Γυμνάσιο Γλυφάδας
kostas.karaggelis@yahoo.gr

Πετροπούλου Ουρανία
Μεταδιδάκτορας, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά
rpetro@biomed.ntua.gr

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης
Καθηγητής, ΤΕΙ Πειραιά
jpsa@teipir.gr

Ρετάλης Συμεών
Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά
retal@unipi.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρωτότυπο σενάριο μάθησης, που ακολουθεί τις αρχές και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (learning design) για το μάθημα της Φυσικής και αφορά την ενότητα «Διατροφή». Το συγκεκριμένο σενάριο βασίζεται στο μοντέλο της Διερευνητικής Μάθησης (Inquiry Based Learning), η οποία αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση, ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς προάγει την ανάπτυξη γνωστικών, επιστημονικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Στο σενάριο αυτό αξιοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία ως εργαλείο για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας και τη βιωματική μάθηση. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου σε αυθεντικές σχολικές συνθήκες, χρησιμοποίησε ένα συνδυασμό μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης (π.χ. ρουμπρίκες, αξιολόγηση ομοτίμων, κλπ.), για να αποτιμήσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, πληρότητα και με δομημένο τρόπο τις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει αναλυτικά: α) τόσο το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του σεναρίου, το οποίο εδράζεται στη φιλοσοφία της διερευνητικής μάθησης, β) όσο και τις πολλαπλές τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό για να ελέγξει αν οι μαθητές έμαθαν για τη διατροφή μέσω της διερεύνησης και του πειραματισμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διερευνητική μάθηση, διατροφή, πειραματισμός, μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών*

Εισαγωγή

Η πειραματική διαδικασία θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας. Ιδιαίτερα στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών, η ενασχόληση των μαθητών με τον πειραματισμό ενισχύει την κατανόηση σε βάθος των φυσικών φαινομένων, συμβάλλει

καταλυτικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, επιστημονικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επιτρέπει στους μαθητές να περάσουν από την παραδοσιακή στη βιωματική μάθηση (Bond-Robinson, 2005; Kind et al., 2011). Ωστόσο, για να μπορέσει να ενσωματωθεί αποτελεσματικά και αποδοτικά η πειραματική διαδικασία στην καθημερινή σχολική πρακτική, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει καλά σχεδιασμένα σενάρια μάθησης με βάση τις αρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (learning design), τα οποία θα εδράζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι η διερευνητική, η συνεργατική μάθηση, κλπ. (Rocard et al., 2007; Petropoulou et al., 2014).

Τα τελευταία χρόνια στη διδακτική των Φυσικών επιστημών αξιοποιείται -ολοένα και περισσότερο- η Διερευνητική Μάθηση (Inquiry Based Learning) ως μια από τις καταλληλότερες και αποδοτικότερες διδακτικές προσεγγίσεις (Anderson 2007; Spronken-Smith, 2008˙ Minner et al., 2010˙ Bolte et al., 2011). Πλήθος μελετών-ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνουν την προστιθέμενη παιδαγωγική αξία της διερευνητικής μάθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς: α) κινητοποιεί τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να οικοδομήσουν τη γνώση μέσω της έρευνας, του πειραματισμού και της ανακάλυψης σε αυθεντικές καταστάσεις και β) συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών και επιστημονικών δεξιοτήτων (π.χ. συλλογή και ανάλυση πειραματικών δεδομένων, διαμόρφωση υποθέσεων, επιβεβαίωση υποθέσεων και θεωριών, κλπ.) (Linn et al., 2004; Hu et al., 2008; Brickman et al., 2009).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι παρά τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει η αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης στους μαθητές, ταυτόχρονα εγείρει και σημαντικές προκλήσεις για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση των μαθητών, που εμπλέκονται σε πολλαπλές και σύνθετες διερευνητικές-πειραματικές δραστηριότητες, αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του και να αποτιμήσει μια πλειάδα δεδομένων-παραμέτρων. Η εφαρμογή συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης (όπως είναι ο φάκελος εργασιών, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, η αξιολόγηση ομοτίμων, κλπ.), με βάση τα πορίσματα πρόσφατων μελετών-ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και πληρότητα και με δομημένο τρόπο τις δεξιότητες, που ανέπτυξαν οι μαθητές (Darling-Hammond & Adamson, 2010; Schwartz, & Arena, 2013; Στεφανίδης κ.α. 2015).

Ανταποκρινόμενοι στις παραπάνω προκλήσεις, σχεδιάσαμε, αναπτύξαμε και εφαρμόσαμε ένα πρωτότυπο διερευνητικό σενάριο μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αξιοποιεί την προστιθέμενη αξία των ψηφιακών τεχνολογιών και αφορά την ενότητα «Διατροφή». Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει αναλυτικά αφενός το συγκεκριμένο σενάριο, αφετέρου τον συνδυασμό των τεχνικών αξιολόγησης, που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός, για να αποτιμήσει την απόδοση των μαθητών του.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός διερευνητικού σεναρίου

Εκπαιδευτικό πρόβλημα – Πρωταρχικές ιδέες των μαθητών

Η έννοια των διατροφικών συνηθειών και η επιλογή της μεσογειακής διατροφής ως την πλέον κατάλληλη, οδηγεί τους μαθητές να πιστεύουν λανθασμένα ότι: α) οι τροφές με λιπαρά πρέπει να απουσιάζουν από την καθημερινότητά μας και β) οι τροφές με χαμηλά λιπαρά είναι άγευστες.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται αναλυτικά οι στόχοι (σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων), που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό στο συγκεκριμένο σενάριο.

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές θα πρέπει: (i) να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της υγιεινής διατροφής, (ii) να κατανοήσουν την αξία των διατροφικών συνηθειών, (iii) να διαπιστώσουν πειραματικά, ότι η αλλαγή των συστατικών σε μία συνταγή, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην ελάττωση των λιπαρών, δίχως να επηρεάζεται η γεύση.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές θα πρέπει: (i) να ανακαλύψουν πειραματικά τη σημασία της διαδικασίας εκτέλεσης της συνταγής, (ii) να πειραματιστούν με τα ποικίλα συστατικά, τα οποία συνθέτουν μία συνταγή, (iii) να εξηγήσουν και να περιγράψουν πώς αλλάζοντας τα συστατικά μιας συνταγής με σωστό τρόπο, δεν αλλοιώνεται η γεύση, αλλά μειώνονται τα λιπαρά, (iv) να συνδέσουν την αποκτηθείσα γνώση και να τη γενικεύσουν σε καταστάσεις της καθημερινότητας.

Τέλος, σε επίπεδο στάσεων, οι μαθητές επιδιώκεται: (i) να υιοθετήσουν και να εφαρμόζουν τη διερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδο μάθησης, (ii) να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε διαδικασίες πειραματισμού, απόδειξης και εξαγωγής έγκυρων αποτελεσμάτων και στην ακολουθία της επιστημονικής μεθοδολογίας γενικότερα.

Επιλογή διδακτικού σεναρίου

Η ύπαρξη πρωταρχικών ιδεών των μαθητών για τη διατροφή οδήγησε στην επιλογή του «ερευνητικά εξελισσόμενου διδακτικού μοντέλου» των Schmidkunz & Lindemann (1992), το οποίο έχει υιοθετηθεί στα προγράμματα σπουδών αρκετών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Sotiriou et al. 2010). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τέσσερα στάδια διδασκαλίας: (i) Εισαγωγή ερέθισμα- Διατύπωση υποθέσεων, (ii) Πειραματική αντιμετώπιση του προβλήματος, (iii) Εξαγωγή συμπεράσματος, (iv) Εμπέδωση – Γενίκευση.

Περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο μάθησης που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε αποτελείται από τέσσερα διακριτά στάδια-φάσεις. Η υλοποίηση του πραγματοποιήθηκε σε 3,5 διδακτικές ώρες. Στις υποενότητες που ακολουθούν παρατίθενται αναλυτικά τα στάδια εφαρμογής του, οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές, καθώς επίσης και ο συνδυασμός των τεχνικών αξιολόγησης, που χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό, για να αποτιμήσει τις πολλαπλές διερευνητικές δεξιότητες, που ανέπτυξαν οι μαθητές του.

Φάση 1η : Προσανατολισμός των μαθητών – Έναυσμα ενδιαφέροντος

Δραστηριότητα 1^{η} – Εισαγωγή: Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές την εισαγωγή σε μια νέα ενότητα της Φυσικής με το όνομα «Διατροφή» και διευκρινίζει το υπό διερεύνηση πρόβλημα – έννοια ως εξής: «Μπορούμε να τρώμε γλυκά ανά τακτά χρονικά διαστήματα;». Κατόπιν οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού και τους ανακοινώνεται η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας που θα ακολουθηθεί

Το σενάριο ξεκινά με μια δραστηριότητα αφόρμησης από την καθημερινότητα. Αυτή περιλαμβάνει την προβολή οπτικοακουστικού υλικού, που σχετίζεται με την παρασκευή ενός γλυκού. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές, ότι πο ίδιοι θα παρασκευάσουν ένα γλυκό (ένα τζιζκέικ) τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι τους.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσανατολίσει τους μαθητές στην ιδέα ότι η σωστή παρασκευή του γλυκού, προϋποθέτει την πλήρωση συγκεκριμένων προδιαγραφών. Για να το πετύχει αυτό, τους υποβάλλει την ακόλουθη ερώτηση: «Πώς μπορούμε να φτιάξουμε ένα πολύ καλό τζιζκέικ;». Οι μαθητές ξεκινούν την συζήτηση και ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και ταυτόχρονα θέτει καθοδηγητικές ερωτήσεις, όπως: «Το τυποποιημένο γλυκό είναι αρκετά καλό;», «Σύμφωνα με τις προσδοκίες μας, το τυποποιημένο τζιζκέικ συγκρίνεται με το σπιτικό;», «Τι είναι αυτό που κάνει ένα τζιζκέικ καλό ή κακό;», «Ποιο τζικέικ μπορεί να φτιαχτεί ευκολότερα;», «Ποια υλικά θα διαλέγατε εσείς για ένα καλό τζιζκέικ;» (διερευνητική δεξιότητα: *critical thinking skill*).

Δραστηριότητα 2η - Ανάδειξη των ιδεών των μαθητών - Διατύπωση υποθέσεων: Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καλούνται να εξηγήσουν με δικά τους λόγια και να διατυπώσουν υποθέσεις αναφορικά με τις αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στη συνταγή του συγκεκριμένου γλυκού, ώστε να γίνει πιο υγιεινό (δηλάδη με λιγότερα λιπαρά). Κάθε ομάδα καταγράφει τις υποθέσεις της (ιδεοκαταιγισμός) και συμπληρώνει τις απαιτούμενες ερωτήσεις στο 1ο φύλλο εργασίας (διερευνητική δεξιότητα: *developing hypothesis skill*).

Φάση 2η : Εισαγωγή νέας γνώσης - Πειραματισμός

Πείραμα 1ο- Μετρήσεις: «Ανάλυση των συστατικών»

Στους μαθητές δίνεται ένα φύλλο εργασίας στο οποίο θα καταγράψουν και θα αναλύσουν τα συστατικά του γλυκού και θα ελέγξουν την πρότερη γνώση τους. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει μία συνταγή τσιζκέικ, την οποία οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν από διαφορετικές οπτικές, όπως:

- Φυσική κατάσταση των υλικών
- Κατηγοριοποίηση και σκοπός της ζελατίνης
- Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την τελική υφή και όψη του γλυκού
- Διατροφική αξία του κάθε συστατικού ξεχωριστά και ολόκληρου του γλυκού

Αφού συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας, οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τις απαντήσεις τους στους συμμαθητές τους, ώστε να υπάρξει μία γόνιμη συζήτηση αναφορικά με την ανάλυση-αιτιολόγηση των διαφορών ανάμεσα στις απαντήσεις (διερευνητικές δεξιότητες: *carrying out investigation skill, team working skill*).

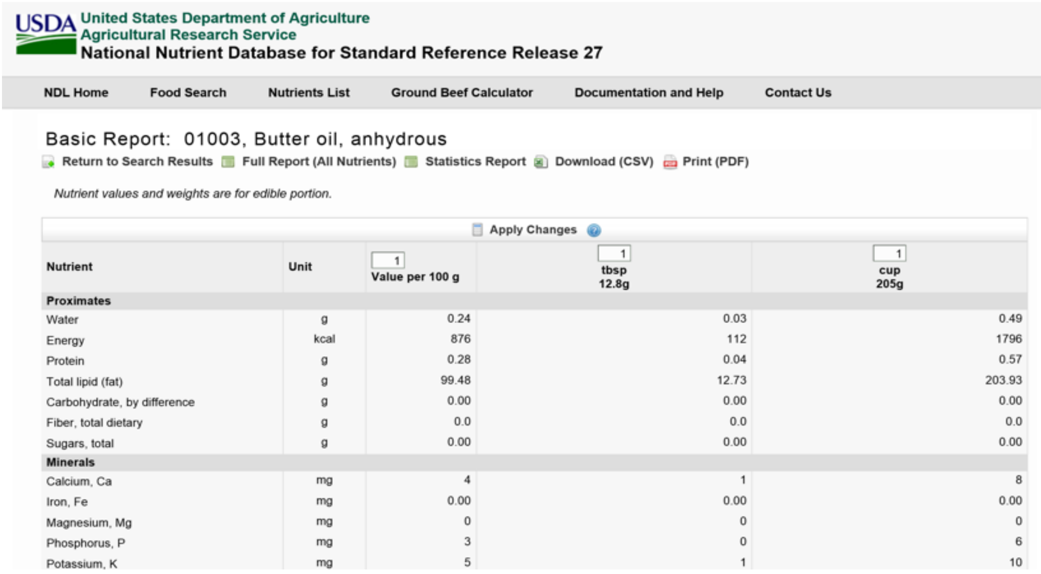
Πείραμα 2ο- Μετρήσεις: «Διατροφική αξία»

Οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο τη διατροφική αξία τόσο των συστατικών όσο και όλου του γλυκού. Για να πραγματοποιηθεί αυτό επισκέπτονται τους συνδέσμους:

http://www.foodnutritiontable.com και http://ndb.nal.usda.gov/ndb/foods, (Εικόνα 1), οι οποίοι ειτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύψουν τις θρεπτικές αξίες των συστατικών και να πραγματοποιήσουν τους απαραίτητους υπολογισμούς (μετρήσεις).

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρωθεί τους μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το ποια υλικά της συνταγής θα μπορούσαν να αντικατασταθούν, ώστε να μειωθούν -σε σημαντικό βαθμό- τα λιπαρά. Για το σκοπό αυτό, συμπληρώνουν αντίστοιχο φύλλο εργασίας, στο οποίο ανακατασκευάζουν όλη τη συνταγή (αλλάζοντας δηλαδή τα αρχικά συστατικά και

δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια καινούρια - πιο υγιεινή συνταγή). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές κλήθηκαν να τεκμηριώσουν-αιτιολογήσουν τις υποθέσεις που διατύπωσαν (διερευνητική δεξιότητα: *formulate hypothesis*).



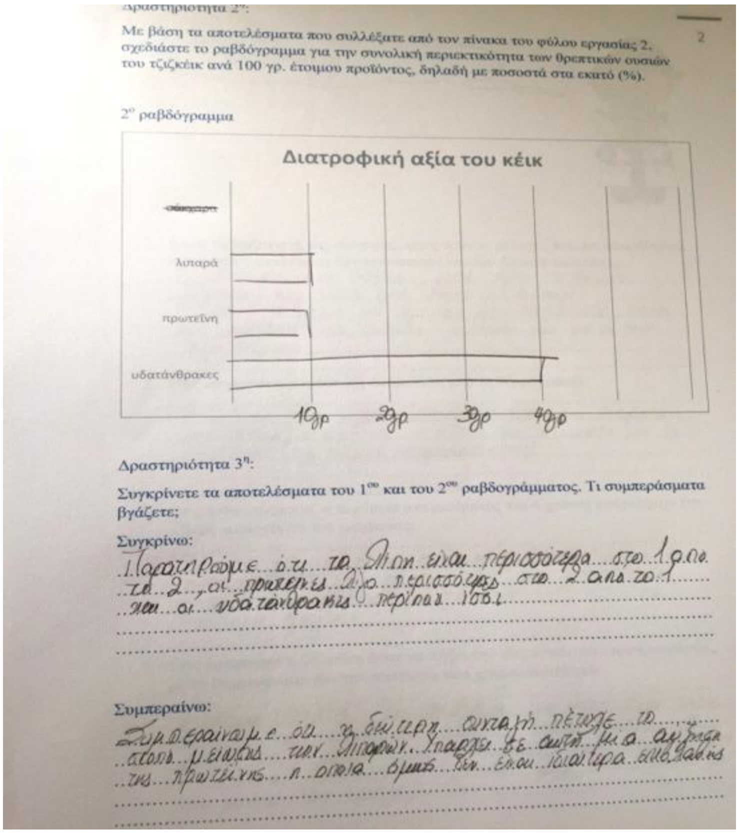
Nutrient	Unit	1 Value per 100 g	1 tbsp 12.8g	1 cup 205g
Proximates				
Water	g	0.24	0.03	0.49
Energy	kcal	876	112	1796
Protein	g	0.28	0.04	0.57
Total lipid (fat)	g	99.48	12.73	203.93
Carbohydrate, by difference	g	0.00	0.00	0.00
Fiber, total dietary	g	0.0	0.0	0.0
Sugars, total	g	0.00	0.00	0.00
Minerals				
Calcium, Ca	mg	4	1	8
Iron, Fe	mg	0.00	0.00	0.00
Magnesium, Mg	mg	0	0	0
Phosphorus, P	mg	3	0	6
Potassium, K	mg	5	1	10

Εικόνα 1: Ιστότοπος σχετικά με τη διατροφική αξία των υλικών

Φάση 3η : Εφαρμογή των νέων ιδεών - Εμπέδωση – Γενίκευση

Αρχικά ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες: α) να παρασκευάσουν το γλυκό στο σπίτι τους ακολουθώντας τη συνταγή που πρότειναν και β) να φέρουν τα γλυκά στο σχολείο. Κατόπιν οι μαθητές καλούνται απαντούν με συντομία στις ερωτήσεις του 4^{ου} φύλλου εργασίας που τους δίνεται. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην ανάλυση αλλά και στη σύγκριση των αλλαγών που προέκυψαν στην υφή και στη γεύση του τζιζκέικ, εφόσον παρακευάστηκε με υλικά χαμηλά σε λιπαρά. Στη συνέχεια οι μαθητές, αφού συγκεντρώσουν και συζητήσουν τις νέες ιδέες τους, εξάγουν τα τελικά συμπεράσματά τους, τα οποία καταγράφουν στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας (διερευνητική δεξιότητα: *everyday life connection skill).*

Στο επόμενο βήμα οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν ένα ραβδόγραμμα, το οποίο να απεικονίζει τη συνολική περιεκτικότητα των θρεπτικών ουσιών του τζιζκέικ ανά 100γρ. (Εικόνα 2).


Δραστηριότητα 2η:

Με βάση τα αποτελέσματα που συλλέξατε από τον πίνακα του φύλου εργασίας 2, σχεδιάστε το ραβδόγραμμα για την συνολική περιεκτικότητα των θρεπτικών ουσιών του τζίζκέικ ανά 100 γρ. έτοιμου προϊόντος, δηλαδή με ποσοστά στα εκατό (%).

2ο ραβδόγραμμα

Δραστηριότητα 3η:

Συγκρίνετε τα αποτελέσματα του 1ου και του 2ου ραβδογράμματος. Τι συμπεράσματα βγάζετε;

Συγκρίνω:

Συμπεραίνω:

Εικόνα 2: Ραβδόγραμμα περιεκτικότητας υλικών

Φάση 4η : Ανασκόπηση

Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να αντιπαραβάλλουν τις αρχικές ιδέες τους με τις νέες και έτσι να στοχαστούν το πώς μετέβησαν σε αυτές και ποιες δυσκολίες συνάντησαν. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός δίνει το τελευταίο φύλλο εργασίας (5ο)στους μαθητές, που περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με την όλη διαδικασία. Στη φάση αυτή αποσαφηνίζονται οι επιστημονικές έννοιες και διαχωρίζονται από τις καθημερινές. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την ποιότητα της συνεργασίας, που είχαν με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά στα φύλλα εργασίας τους, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την τροποποίηση-αναθεώρηση των αρχικών τους εναλλακτικών ιδεών και τη μετάβασή τους σε έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης και γνώσης (διερευνητική δεξιότητα: *dealing with feedback and setbacks skill*).

Τεχνικές αξιολόγησης μαθητών

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται αναλυτικά οι τεχνικές αξιολόγησης, τις οποίες εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός, για να αποτιμήσει την απόδοση αλλά και τις διερευνητικές δεξιότητες, που ανέπτυξαν οι μαθητές του στο συγκεκριμένο σενάριο:

Ετερο-αξιολόγηση (συνολική διάρκεια 25 λεπτά): Τα μέλη κάθε ομάδας ανταλλάσσουν τυχαία τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν με τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων (φάση 3η) και αξιολογούν τις απαντήσεις, που βλέπουν καταγεγραμμένες. Σε περίπτωση που εντοπίζουν λανθασμένες απαντήσεις, οι μαθητές καλούνται να προβούν σε αιτιολόγηση. Στη συνέχεια οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους και σχολιάζουν τα αποτελέσματα της ετερο-αξιολόγησης.

Σημαντική και απαραίτητη είναι η συνδρομή του εκπαιδευτικού στην διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας (αποτίμηση δεξιότητας: *everyday life connection*).

Ρουμπρίκα αξιολόγησης (συνολική διάρκεια 10 λεπτά): Στην 3η φάση οι μαθητές αξιολογούν μέσω ρουμπρίκας τα συμπεράσματα των φύλλων εργασίας (ετερο-αξιολόγηση), με αποτέλεσμα να εμπεδώνουν, να γενικεύουν και να εφαρμόζουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση στην καθημερινή ζωή. Η ρουμπρίκα στοχεύει στην αποτίμηση της ορθότητας και της πληρότητας των απαντήσεων (Εικόνα 3).

Σας φαίνεται η απάντηση σωστή;	Όχι	Χρειάζεται βελτίωση (υπάρχουν ορισμένα κενά)	Ναι
Χρησιμοποίησαν επιχειρήματα για να σας πείσουν;	Όχι	Χρειάζεται βελτίωση (υπάρχουν ορισμένα κενά)	Ναι
Η αιτιολόγηση που χρησιμοποίησαν ήταν πλήρης;	Όχι	Χρειάζεται βελτίωση (υπάρχουν ορισμένα κενά)	Ναι
Η αιτιολόγηση που χρησιμοποιήθηκε σας φαίνεται σωστή;	Όχι	Χρειάζεται βελτίωση (υπάρχουν ορισμένα κενά)	Ναι

Εικόνα 3: Απόσπασμα ρουμπρίκας ετεροαξιολόγησης ομαδων

Στους μαθητές δίνεται οδηγός βαθμολόγησης των φύλλων εργασίας και περιγράφεται με σαφήνεια η βαρύτητα του κάθε κριτηρίου. Στην τάξη έπεται συζήτηση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει-αποσαφηνίζει τις σωστές απαντήσεις, προκειμένου να καταστεί εύκολο για τις ομάδες να ελέγξουν τις αρχικές τους εκτιμήσεις (αποτίμηση δεξιότητας: *making well founded conclusions*).

Quiz (συνολική διάρκεια: 15 λεπτά): Το ατομικό quiz συμπληρώνεται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και περιλαμβάνει τρία διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, εμπεριέχει ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών, ερωτήσεις ανάπτυξης, αντιστοίχισης, σωστού/λάθους και πολλαπλής επιλογής (αποτίμηση γνώσεων).

Φάκελος εργασιών (Portfolio) *ομάδων*: Τέλος, γίνεται από τον εκπαιδευτικό αποτίμηση των φακέλων εργασιών των ομάδων, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα φύλλα εργασίας όλων των δραστηριοτήτων που εκπόνησαν οι μαθητές. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα από τα κριτήρια, που αξιοποίησε ο εκπαιδευτικός για να αποτιμήσει συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών του, π.χ. ο έλεγχος της ορθότητας των αρχικών υποθέσεων (αποτίμηση δεξιότητας dealing with feedback and setbacks), η ορθότητα, η πληρότητα και η σαφήνεια των συμπερασμάτων (αποτίμηση δεξιότητας making well founded conclusions, critical thinking skill), κλπ.

Συμπεράσματα – Μελλοντικοί στόχοι

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε αναλυτικά ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός πρωτότυπου σεναρίου διερευνητικής μάθησης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής και αφορούσε την ενότητα «Διατροφή». Από την αποτίμηση των

ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι : α) οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σε όλες τις φάσεις εφαρμογής του σεναρίου, β) οι ποικίλες πειραματικές δραστηριότητες συνέβαλλαν τόσο στη διαδικασία αναδόμησης των αρχικών ιδεών των μαθητών σε σχέση με τη διατροφή όσο και στην ανάπτυξη πολλαπλών διερευνητικών δεξιοτήτων, γ) η πειραματική-διερευνητική διαδικασία βοήθησε αποτελεσματικά τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος και ουσιαστικά την έννοια της Διατροφής αλλά και να διασκεδάσουν μέσα από τη βιωματική τους ενασχόληση και τέλος δ) η εφαρμογή συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης έδωσε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει-αποτιμήσει αν οι μαθητές του έμαθαν για τη διατροφή μέσω της διερεύνησης και του πειραματισμού.

Στα άμεσα μελλοντικά σχέδια είναι: α) η ανάπτυξη και η υλοποίηση και άλλων καλά σχεδιασμένων σεναρίων διερευνητικής μάθησης, που θα αξιοποιούν την προστιθέμενη αξία των ψηφιακών τεχνολογιών και β) η αξιολόγηση των σεναρίων αυτών μέσω πιλοτικών εφαρμογών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ευχαριστίες

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχτεί από τα έργο SAILS που χρηματοδοτείται από το έβδομο πρόγραμμα-πλαίσιο έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Seventh Framework Programme). Ο δικτυακός τόπος του έργου είναι: http://www.sails-project.eu/.

Αναφορές

Anderson, R. D. (2007). Inquiry as an Organizing Theme for Science Curricula. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education (pp. 807-830). London: Routledge

Bolte, C., Streller, S., Holbrook, J., Rannikmäe, M., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., & Rauch, F. (2011). PROFILES: Professional Reflection-Oriented Focus on Inquiry based Learning and Education through Science. Proceedings of the European Science Educational Research Association (ESERA), Lyon, France, September 2011

Bond-Robinson, J. (2005). Identifying Pedagogi-cal Content Knowledge (PCK) in the Chemistry Laboratory. Chemistry Education Research and Practice, 6(2), 83-103

Brickman, P., C. Gormally, N. Armstrong, and B. Hallar. 2009. Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 3 (2)*. Available at http:// academics.georgiasouthern.edu/ ijsotl/v3n2/articles/_BrickmanGormallyHallarArmstrong/index.htm.

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University.

Hu, S., Kuh, G. D., & Li, S. (2008). The effects of engagement in inquiry-oriented activities on student learning and personal development. *Innovative Higher Education*, pp. 71–81.

Kind, P.M., Kind V., Hofstein, A. and Ailson, J. (2011). Peer argumentation in the school science laboratory – exploring effects of task features. *International Journal of Science Education*, 33(18), pp. 2527-2558.

Linn, M. C., Davis, E. A., & Bell. P. (2004). *Inquiry and Technology*. In M.C. Linn, E.A.

Minner, D.D., Levy, A.J. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, pp. 474–496.

Petropoulou, O., Retalis, S., Psaromiligkos I., Stefanidis, G., & Loi, S, (2014). Inquiry Based Learning in Primary Education: a case study using mobile digital science Lab. *In Proceedings of the Science & Mathematics Education Conference (SMEC/SAILS) 2014: Thinking Assessment in Science & Mathematics*, June 24 -25 2004, (pp. 132-139), Dublin City University, Ireland.

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemm, V. (2007). Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe. Brussels: Directorate General for Research, Science, Economy and Society.

Schwartz, D. L. & Arena, D. (2013). *Measuring what matters*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England

Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 2, 183–201

Sotiriou, S. et al. (2010). Towards the Development of a Common Digital Repository for Formal and Informal Science Education. D-2.1: OSR Educational Design.

Στεφανίδης Γ., Γαβαλά Ε,, Καραγγελής Κ., Λόη Σ., Πετροπούλου Ο., Ψαρομήλιγκος Ι., Ρετάλης Σ., Κόλοσακα Ό., & Φουντουλάκη Μ. (2015). Ουράνιο Τόξο: Ένα Τεχνολογικά Υποστηριζόμενο Διερευνητικό Σενάριο Μάθησης με Αξιοποίηση Μοντέρνων Τεχνικών Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015.

Καινοτομία σε Δημοτικό Σχολείο μέσω προγράμματος Αγωγής Υγείας

Προσμίτη Ιωάννα
Δασκάλα, 24ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας,
ioanna.pros@gmail.com

Προσμίτη Στυλιανή
Δασκάλα, Δημοτικό Σχολείο Βάρης-Μάννα Σύρου,
prosmitistella@yahoo.com

Κολιού Σεβαστή
Δασκάλα, 1ο Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου Ρόδου,
sevakoliou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να τονίσει την αναγκαιότητα των καινοτομιών στη διατήρηση και βελτίωση της σχολικής ποιότητας και στην εξέλιξή της, να αναδείξει τα πλεονεκτήματα των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση και να παρουσιάσει τα θετικά αποτελέσματά τους. Αναφέρει επίσης τις προϋποθέσεις μια καινοτομίας βιώσιμης κι επιτυχούς. Τονίζεται επίσης η συστημική επίδραση της. Τέλος αναλύεται διεξοδικά η υλοποίησης ενός προγράμματος αγωγής υγείας σε μια τάξη Δημοτικού Σχολείου: η χαρτογράφηση της τάξης, η εφαρμογή, οι στόχοι του προγράμματος και τα τελικά αποτελέσματα της εφαρμογής.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, καινοτόμος δράση, πρόγραμμα αγωγής υγείας, σχολική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις των τελευταίων ετών σε όλους τους τομείς και κυρίως στις επιστήμες και στην τεχνολογία, καθώς επίσης και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για συνεχή και γρήγορη προσαρμογή στα νέα δεδομένα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Αυτή η συνεχόμενη αναπροσαρμογή των γνώσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια διαρκή εισαγωγή καινοτομιών (Κοντάκος, 2012). Βέβαια ο τρόπος με τον οποίο μια χώρα εισάγει και ενσωματώνει τις εξελίξεις της τεχνολογίας και των επιστημών μέσω πάντα των καινοτομιών είναι καθοριστικός για την πρόοδό της (Peters, 1998).

Στόχος της παρούσας εργασίας ύστερα από μια θεωρητική ανάπτυξη της αναγκαιότητας των καινοτομιών στη σχολική ανάπτυξη και στη βελτίωση της ποιότητάς της, είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο εμπλουτίζεται η διδακτική μέθοδος μέσα από μια καινοτόμο δράση, ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, τον «μαγικό κύκλο», αναδεικνύοντας τη μέγιστη σημασία των καινοτομιών. Έτσι λοιπόν παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα στάδια της υλοποίησης του προγράμματος ξεκινώντας από τη χαρτογράφηση της τάξης, συνεχίζοντας με τους στόχους του προγράμματος και την εφαρμογή του. Στη συνέχεια αναφέρονται τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εφαρμογής σε διάφορους τομείς, όπως της διδασκαλίας, του επαγγελματισμού του προσωπικού, της διοίκησης του σχολείου, του σχολικού κλίματος, της εξωσχολικής σύμπραξης και της αξιολόγησης. Τέλος αναφέρονται όλα τα αποτελέσματα της καινοτόμου δράσης.

Α. Καινοτομία

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση έχει ως στόχο τη δημιουργία στο μέλλον ανθρώπων ικανών να σχεδιάζουν και να τις εισάγουν οι ίδιοι, κάθε φορά που οι περιστάσεις το επιβάλλουν, για τη βελτίωση και την ευημερία του ανθρώπινου πολιτισμού.

Το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, μέσα από μια συνεχή, δυναμική διαδικασία επικοινωνίας με τα συστήματα που το περιβάλλουν διατηρεί την ισορροπία του, όπως επίσης και την ταυτότητα του, την επιβίωση και την εξέλιξη του και φροντίζει διαρκώς για την ανάπτυξή του. Μέσα από κάθε αλλαγή σε μια σχολική μονάδα επέρχεται αλλαγή σε όλα τα εμπλεκόμενα συστήματα και για να επιφέρουμε μια αλλαγή πρέπει να εφαρμόσουμε μια καινοτομία. (Κοντάκος, 2012)

Α1. Έννοια της καινοτομίας

Οι καινοτομίες είναι βασικός παράγοντας διατήρησης και βελτίωσης της ποιότητας, της επιβίωσης και της εξέλιξης.

Μολονότι οι απόψεις για την καινοτομία διίστανται, ο επικρατέστερος ορισμός της σύμφωνα με το Schweitzer (2004) ορίζει την καινοτομία ως μια διαδικασία ή και το αποτέλεσμά της που χαρακτηρίζεται για την αξία της ως νεωτερισμός. Νεωτερισμός μπορεί να θεωρηθεί μια εφεύρεση, ή μια βελτίωση μιας εφεύρεσης ή ακόμα και μια απομίμηση. Η έννοια της καινοτομίας δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στα προϊόντα εφόσον καινοτομίες μπορούν να θεωρηθούν πέρα από τα προϊόντα και οι διαδικασίες, οι οργανισμοί, οι προσφερόμενες υπηρεσίες ακόμα και τα συστήματα.

Όταν αναφερόμαστε στις καινοτομίες δεν αναφερόμαστε μόνο σε μια τεχνική διαδικασία, αλλά κυρίως σε μια κοινωνική διαδικασία η οποία καθορίζεται από τους ανθρώπους, τον αυθορμητισμό τους και τις απαιτήσεις τους. Γι' αυτό δεν μπορεί να υπάρξει πιστή αντιγραφή μιας καινοτομίας από ένα χώρο σ' έναν άλλο, εφόσον δεν μπορούν να επηρεαστούν επακριβώς οι κοινωνικές προϋποθέσεις (Stern/Jaberg, 2003).

Όπως αναφέρθηκε υπάρχει θέμα δυσκολίας στο να ορίσουμε την έννοια της καινοτομίας. Παρόλα αυτά μπορούν ν' αναφερθούν οι βασικές συνιστώσες της (Leif 1978, Cros 2002). Η πρώτη θεωρεί την καινοτομία ως κάτι καινούριο. Αυτή η συνιστώσα αναφέρεται σ' αυτόν που καινοτομεί π.χ., αν κάποιος χρησιμοποιεί για πρώτη φορά φύλλα εργασίας, σαφέστατα και καινοτομεί σε αντίθεση με εκπαιδευτικό του ίδιου σχολείου που εργάζεται με τον παραδοσιακό τρόπο εδώ και 10 χρόνια και επομένως δεν καινοτομεί.

Αν κάποιος υλοποιεί ένα πρόγραμμα για πρώτη φορά σε μαθητές που δεν έχουν ξαναδουλέψει παραπλήσιο πρόγραμμα ασφαλώς και καινοτομεί σε αντίθεση με άλλο εκπαιδευτικό του ίδιου σχολείου που δουλεύει χρόνια αν όχι το ίδιο παραπλήσια προγράμματα.

Η επόμενη συνιστώσα αναφέρεται στην καινοτομία ως προϊόν. Εδώ γίνεται αναφορά στην εισαγωγή ενός νέου προϊόντος από τους χρήστες, π.χ. δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ή διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής σε εργαστήριο ως καινοτομία, αν δε χρησιμοποιούνται τα όργανα και το μάθημα διδάσκεται με την παλιά παραδοσιακή μέθοδο του πίνακα.

Με την τρίτη συνιστώσα η καινοτομία παρουσιάζεται ως αλλαγή. Σ' αυτή, η καινοτομία δεν είναι μια απλή αλλαγή, αλλά μια αλλαγή εκούσια, συνειδητή, αποφασιστική και σκόπιμη, γιατί κάθε αλλαγή δεν αποτελεί καινοτομία, ενώ αντιθέτως κάθε καινοτομία αποτελεί αλλαγή.

Και στην τελευταία συνιστώσα αναφέρεται η καινοτομία ως διαδικασία. Ως γνωστόν η καινοτομία έχει μια προοπτική χωρίς να γνωρίζει εκ των προτέρων τι επιδιώκει, γι' αυτό και η καινοτομία μπορεί να διαχειρίζεται όχι μόνο το απροσδόκητο, αλλά και το τυχαίο και την αβεβαιότητα.

Οι καινοτομίες, λοιπόν, είναι μια διαδικασία μάθησης και εξέλιξης , η οποία εξαρτάται από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες κι έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα και
αποτελούν μια αναγκαιότητα γι' αυτό, καθώς η εισαγωγή τους συνεισφέρει στη διατήρηση, στη βελτίωση της σχολικής ποιότητας και την εξέλιξή της. Βέβαια για να είναι επιτυχής μια καινοτομία απαιτούνται αλλαγές όχι μόνο στα αναλυτικά προγράμματα, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην οργανωτική μορφή αλλά και στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών εφόσον θα χρειαστεί να μάθουν νέες πρακτικές από διαφορετικές θεωρίες και νέα πρότυπα δράσης. Για αυτό λοιπόν είναι απαραίτητο να τους δοθεί χρόνος και ελεύθερος χώρος για δράση, σχεδιασμό, και ακρίβεια, ώστε τα επιθυμητά αποτελέσματα, στη διαδικασία της μάθησης, να διαφανούν ύστερα από αυτή την επίπονη και συνάμα ενδιαφέρουσα διαδικασία αλλαγής. Εν κατακλείδι για να είναι βιώσιμη μια καινοτομία θα πρέπει να την παράξει το ίδιο το σχολείο, ώστε να βελτιωθεί η σχολική ποιότητα και η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. (Κοντάκος, 2009, 2012)

Β. Μέθοδος

Θα αναφερθώ σε μια καινοτόμο δράση, ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015 στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Βάρης – Μάννα και συγκεκριμένα θα μιλήσω για το Α2 τμήμα.

Β1. Χαρτογράφηση της τάξης

Πρόκειται για το Α2' τμήμα του Δημοτικού Σχολείου Βάρης – Μάννα Σύρου που αποτελείτο από 16 παιδιά εκ των οποίων τα 10 αγόρια και τα 6 κορίτσια. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τάξη υπήρχε ένας μαθητής με διαγνωσμένο σύνδρομο άσπεργκερ. Ο συγκεκριμένος ήταν πάντα ανήσυχος, υπερκινητικός και κάποιες φορές επιθετικός, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του να επηρεάζει και τους υπόλοιπους μαθητές και να διαταράσσει την ισορροπία των σχέσεων. Από τις πρώτες μέρες διαπίστωσα μια δυσκολία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις κι έλλειψη ομαδικού κλίματος. Οι ισορροπίες ήταν πολύ λεπτές. Υπήρχαν παιδιά που δεν ήθελαν να συνεργαστούν. Ενδεχομένως μέρος των προβλημάτων έγκειτο στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν αδέλφια και λόγω αυτού δυσκολεύονταν να διαχειριστούν τη διάχυση της προσοχής του δασκάλου σε όλη την τάξη. Πέρα από τις άσχημες σχέσεις και την γενική ανησυχία που επικρατούσε διαπίστωσα και μια γενική αδιαφορία, η οποία με προβλημάτισε ιδιαίτερα. Προσπάθησα να τους προσεγγίσω με διάφορους τρόπους, αλλά συνεχώς αποτύγχανα. Σ' αυτή την ηλικία αν και τα παιδιά είναι σ' ένα στάδιο προσαρμογής και παρόλο που συνήθως δεν ξέρουν πώς να συμπεριφέρονται σε μια τάξη ούτε να τηρούν κανόνες, είναι καλοί ακροατές παραμυθιών και διάφορων ιστοριών, ενδιαφέρονται να παίξουν και να ζωγραφίσουν. Στο συγκεκριμένο τμήμα αντιμετώπισα μια απάθεια, ασυνήθιστη για την ηλικία. Αρχικά συζήτησα τον προβληματισμό μου με τη συνάδελφο της άλλης πρώτης. Αντιμετώπιζε μια παραπλήσια κατάσταση. Σκεφτήκαμε με ποιο τρόπο θα βελτιώναμε το κλίμα της τάξης. Αφού συζητήσαμε το θέμα και με το διευθυντή του σχολείου μας που είναι αρωγός και συμπαραστάτης στην προσπάθειά μας, βοηθώντας μας στο εκπαιδευτικό έργο, καλέσαμε τη Σχολική Σύμβουλο, για να συζητήσουμε πώς μπορούμε να βρούμε μεθόδους βελτιστοποίησης της κατάστασης.

Β2. Υλοποίηση προγράμματος αγωγής υγείας

Τελικά σκεφτήκαμε ότι θα ήταν καλή ιδέα να εφαρμόσουμε ένα καινοτόμο πρόγραμμα, ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Και οι δύο πρώτες στραφήκαμε στο Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας «Θησέας Κυκλάδων», που υλοποιεί προγράμματα με θέματα που αφορούν στους βασικούς άξονες «Ψυχική Υγεία – Διαπροσωπικές Σχέσεις» και με το οποίο ξεκίνησε κι η συνεργασία μας. Η διαδικασία της σχολικής ανάπτυξης

μέσω του καινοτόμου προγράμματος εντάσσεται στον κανονικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου και είναι θεσμοθετημένη. (Αριθμ. 24146/Γ7, Καθορισμός πλαισίου Συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Κέντρων Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).

Το πρόγραμμα είχε τίτλο « Εγώ κι εσύ και όλοι μαζί» ή «Μαγικός Κύκλος», όπως το αποκαλούσαμε με τους μαθητές. Το υλοποιούσαμε ένα δίωρο κάθε εβδομάδα στα πλαίσια της Ευέλικτης ζώνης και συγκεκριμένα κάθε Τρίτη 10-11:30 π.μ. Διήρκησε 7 μήνες.

Β3. Στόχοι προγράμματος

Βασικό στόχο είχε να βοηθηθούν τα παιδιά στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να αισθανθούν αποδεκτά και σημαντικά στο πλαίσιο της ομάδας τάξης
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες διαλόγου και συνεργασίας
- Να μάθουν ν’ αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να εμπλουτίζονται από αυτήν
- Να εκπαιδευτούν στο να λειτουργούν συνεργατικά
- Να μάθουν να θέτουν και να τηρούν όρια και κανόνες.

Μια σειρά από δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την καλλιέργεια της επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της γνωριμίας με τον εαυτό τους. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τα παιδιά να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μεταξύ τους , έτσι ώστε να βελτιώνεται το κλίμα της τάξης. Παράλληλα διαμορφώνουν καλύτερη αντίληψη του εαυτού τους και πώς αυτός αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε σχέση με τους «άλλους», ως μέρος ενός πλέγματος σχέσεων που διαμορφώνεται στο χώρο του σχολείου αλλά και της κοινωνίας της οποίας αποτελούν μέρος.

Β4. Εφαρμογή του προγράμματος

Μετά τη διαπίστωση μου αυτοπαρατηρώντας την τάξη μου και γνωρίζοντας την διάδραση των συστημάτων και υποσυστημάτων σύμφωνα με το Luhmann, αποφάσισα να υλοποιήσω το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας «Μαγικός κύκλος». Το εντάξαμε με το σύλλογο διδασκόντων στην υλοποίηση προγραμμάτων (Α.Π. Φ.3/528/ 137969/Γ1/ 02-09-2014 εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. με Θέμα: «Λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σχολικό έτος 2014-2015)

Έγιναν συνολικά 17 εργαστήρια. Θα αναφέρω ένα απ’ αυτά, το δεύτερο εργαστήριο όπου κύριος στόχος ήταν η ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας, που είναι προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή στη διαδικασία της ομάδας. Ο καθένας είχε την ανάγκη να δηλώσει την προσωπική του παρουσία έναντι της ομάδας, για να επιτευχθεί η συνοχή της.

Σε κάθε συνάντηση διαμορφώναμε κατάλληλα την αίθουσα, δηλαδή απομακρύναμε τα θρανία και καθόμαστε σχηματίζοντας ένα μεγάλο κύκλο, το «μαγικό κύκλο», στο κέντρο της αίθουσας πάνω σε μαξιλαράκια που τα είχαμε τοποθετήσει λίγο πριν. Υπήρχαν κάποια βασικά στάδια: Το 1ο στάδιο ήταν το «αρχικό μοίρασμα» όπου ξεκινούσαμε το εργαστήριο κάθε φορά μοιραζόμενοι σκέψεις που έκαναν τα παιδιά το διάστημα που μεσολαβούσε μεταξύ των συναντήσεων κι αφορούσαν την ομάδα και το μαγικό κύκλο. Το 2ο στάδιο ήταν το «ζέσταμα», όπου τα παιδιά ακούγοντας μουσική κινούνταν μέσα στο χώρο κάνοντας ασκήσεις και τεντώματα. Στο συγκεκριμένο ο συντονιστής κρατούσε μπαλόνια και ο κάθε μαθητής επέλεγε το δικό του. Αφού φούσκωσαν τα μπαλόνια τους, τα έδεσαν. Ο κάθε μαθητής μιλούσε στο μπαλόνι, του γνώριζε το χώρο, και στην πορεία συναντούσε και τα άλλα μπαλόνια και τα χαιρετούσε. Στην συνέχεια τα παιδιά έπαιζαν με τα μπαλόνια τους, αποφεύγοντας να τους πέσουν κάτω. Τα παιδιά επέστρεψαν στον κύκλο. Το 3ο στάδιο ήταν το κύριο θέμα διαπραγμάτευσης. Στη συγκεκριμένη συνάντηση το κάθε παιδί έδωσε ένα όνομα στο μπαλόνι του, το οποίο έγραψε επάνω σε αυτό με μαρκαδόρο ο συντονιστής,

καθώς ως μαθητές της Α' τάξης δεν ήξεραν ακόμα να γράφουν. Ο συντονιστής έδωσε χαρτιά στα παιδιά και ζήτησε να ζωγραφίσουν την κατοικία του μπαλονιού, τι του αρέσει και τι όχι, ποιους αγαπά. Στο τέλος, έδωσαν ένα τίτλο στην ζωγραφιά τους. Αφού τελείωσε η ζωγραφική ο κάθε μαθητής έλεγε για την ζωγραφιά του δύο πράγματα. Τα άλλα παιδιά τον ρωτούσαν κάτι, αν ήθελαν. Και τέλος στο 4ο και τελευταίο στάδιο πάντα είχαμε την τελική ανατροφοδότηση, όπου τα παιδιά λέγανε τις σκέψεις τους για την ομάδα ή έδιναν μία εικόνα για την ομάδα ή το δήλωναν παριστάνοντας τα αγάλματα.. Και κάθε ένα από αυτά έδινε ένα συναίσθημα για το πώς ήταν η ομάδα. Τέλος τοποθετούσαν τα χαρτιά στους φακέλους που είχαν ζωγραφίσει και διαμορφώσει οι ίδιοι στην πρώτη συνάντηση. Το μπαλόνι το πήραν μαζί τους και το ξενάγησαν στο προαύλιο και στο σπίτι τους, το γνώρισαν με χώρους και άτομα που είχαν για τους ίδιους ιδιαίτερη σημασία.

Γ. Αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος σε 6 τομείς

Διδασκαλία

Στον τομέα της διδασκαλίας περάσαμε από τη μαθητοκεντρική στη βιωματική, όπου υπήρχε αλλαγή πλαισίου της τάξης, η τάξη δεν υφίστατο με την έννοια που όλοι γνωρίζουμε, απομακρύναμε τα θρανία και καθόμαστε όλοι σε κύκλο στο πάτωμα. Γινόμαστε μια ομάδα κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν πια συντονιστικός, συντόνιζε το έργο και δεν το καθοδηγούσε. Η βιωματική μάθηση λοιπόν επεκτεινόταν πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία και την απομνημόνευση. Αυτό βοήθησε στη διαμόρφωση κι ενδυνάμωση της ομάδας. Αναπτύχθηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες, δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας, θεατρικό παιχνίδι, που συνέβαλαν στη βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας και στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων. Από την παραπάνω διαδικασία επετεύχθη η ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επαγγελματισμός Προσωπικού

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Α' τάξης με συναντήσεις μια φορά την εβδομάδα. Υπήρχε συνεχής συνεργασία με τους υπευθύνους Αγωγής Υγείας για αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Ήταν μια συνεχόμενη διαδικασία μάθησης και εισέρχονταν νέες πληροφορίες στο σχολείο. Πέρα από εξωτερική επιμόρφωση γινόταν εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και εντός του σχολείου.

Σχολική Ηγεσία και Σχολικό Μάνατζμεντ

Η Διοίκηση του σχολείου, μετά από συζήτηση, έκθεση της κατάστασης και του κλίματος των τάξεων μας, και τέλος γνωστοποίηση των προθέσεων και των πιθανών πλεονεκτημάτων ενός τέτοιου προγράμματος, δέχτηκε την πρόκληση. Ο ρόλος της ήταν σημαντικός και υποστηρικτικός. Ενθάρρυνε κι ενίσχυσε αυτή μας την προσπάθεια στηρίζοντας μας με ποικίλους τρόπους, όπως εξασφάλιση απαραίτητων υλικών, τη δημιουργία θετικού κλίματος, ελευθερία δράσεων εντός του σχολείου. Επίσης εντάξαμε νομοθετικά το πρόγραμμα στις δράσεις του σχολείου.

Σχολικό Κλίμα και κλίμα αίθουσας

Οι μαθητές έμαθαν να μοιράζονται κι αυτό επηρέασε ολόκληρη την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και νοημοσύνη, απέκτησαν ενσυναίσθηση, καλλιέργησαν την ικανότητα αντίληψης του εαυτού τους αλλά και των άλλων. Αποτέλεσμα όλων αυτών η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους και η καλή λειτουργία των ομάδων. Επετεύχθη κλίμα αποδοχής της ετερότητας, καθώς κι ένα κλίμα προβληματισμού και διάθεση αλλαγής στάσεων. Αυτό το κλίμα διευκόλυνε τη διαδικασία της μάθησης και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Ενδο και Εξω Σχολική Σύμπραξη

Αρχικά θα ήθελα να αναφέρω ότι υπήρχε άμεση συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη σχολική σύμβουλο και με το «Θησέα Κυκλάδων», Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας.

Στη συνέχεια να σχολιάσω την αλλαγής στάσης των μαθητών η οποία μεταφέρθηκε πέρα από το ενδοσχολικό περιβάλλον και στο εξωσχολικό. Υπήρχε δράση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Όσον αφορά το ενδοσχολικό περιβάλλον δεν μάλωναν με την ίδια συχνότητα κι είχαν καλές σχέσεις μεταξύ τους και με τους μαθητές των άλλων τάξεων. Έμαθαν να σέβονται τους συμμαθητές τους να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να λύνουν αρμονικά τα προβλήματά τους. Οι μαθητές των άλλων τάξεων με τη σειρά τους επηρεάστηκαν κι αυτοί κι αυτό είχε ως αποτέλεσμα στα διαλείμματα να παίζουν πιο ήρεμα κάτι που διευκόλυνε ιδιαίτερα την εφημερία του εκάστοτε συναδέλφου.
Η αλλαγή της στάσης τους έγινε αντιληπτή κι από τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι χαρούμενοι σχολίαζαν ότι είχε αλλάξει η συμπεριφορά τους και στο σπίτι και στη μεταξύ τους σχέση και στις σχέσεις με τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Αξιολόγηση

Κάθε φορά που τελείωνε μια συνάντηση στην οποία είχαν αναπτυχθεί διάφορες δραστηριότητες οι μαθητές, οι ίδιοι αξιολογούσαν αυτό που έχουν μάθει. Ένας τρόπος αξιολόγησης ήταν να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους λεκτικά ή μη λεκτικά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Γ. Συμπεράσματα

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, με τη βιωματική μάθηση οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση κι η μάθηση επετεύχθη μέσα από την εργασία την παρατήρηση και διάφορα παιχνίδια ρόλων. Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδα επικοινωνούσαν, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Επίσης με αυτό τον τρόπο ανέπτυξαν την ικανότητα για κριτικό στοχασμό. Ανέπτυξαν μια σειρά από ικανότητες, οι οποίες έκαναν αποτελεσματικότερη τη μάθηση, ενίσχυσαν την προσωπικότητά τους, παρήγαγαν την αυτονομία και βελτίωσαν την κοινωνική συνύπαρξη. Αναφορικά με τα εργαλεία, οι βιωματικές αναπαραστάσεις, τα παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, η θεατρική δημιουργία, οι εικαστικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που παρείχε τη δυνατότητα εμπειριών. Οι μέθοδοι κι οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν συνέβαλαν στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού τους αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, επιδίωξαν την διανοητική και συναισθηματική κοινωνικοποίηση του μαθητή, με απώτερο στόχο τη διαδικασία της μάθησης (Δεδούλη, 2015) Και όπως θα έλεγε κι ο Dewey ««Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις, κι αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και στο χαρακτήρα σου»

Για όλα τα παραπάνω καλό θα είναι να εφαρμόζονται προγράμματα τέτοιου είδους σε σχολεία. Οι συνάδελφοι θα πρέπει να είναι θετικοί σε καινοτόμες δράσεις, να επιδιώκουν από μόνοι τους να δοκιμάζουν το καινούριο. Καλό θα είναι να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αλλαγής στα σχολεία που θα βοηθά στη ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Και να έχουμε πάντα στο μυαλό μας μια κινέζικη παροιμία που λέει: «Κύριος του παρελθόντος είναι όποιος θυμάται, κύριος του μέλλοντος είναι όποιος μπορεί να εξελίσσεται».

Αναφορές

Cros, F. (2001). «*Τι είναι μια καινοτομία*», προφορική εισήγηση στην ημερίδα του Institut Francais d' Athenes (12/5/2001)

Cros, F. (2002). «*Εντοπισμός και αξιολόγηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση*» Μπαγκάκης (επιμ.), Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Αθήνα, Μεταίχμιο.
Leif, Josef (1978). *Qu'est-ce que la renovation pedagogique*, Paris:Nathan.
Peters, T. (1998). Der Innovationskreis: Ohne Wandel kein Wachstum. Duesseldorf/Muenchen: Ecom Verlag
Schweitzer, M.(2004). Globalisierung als Innovation. In Schwartz, E. (Hrsg.). *Nachhaltiges Innovationsmanagement*. Wiesbaden: Betriebwirtschaftlicher Verlag Gabler
Stern, Th./ Jaberg, H. (2003). *Erfolgreiches Innovationsmanagement: Erfolgsfaktoren-Grundmuster-Fallbeispiele.* (2. Auflage). Wiesbaden: Betriebwirtschftlicher Verlag Gabler
Δεδούλη, Μ. (2015). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 145-159. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi (25/01/2015).
Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., Κιούση Μ. (2012). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος(επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* 1. (σελ. 29-57). Ζεφύρι: Διάδραση.
Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* 3. *Αλλαγή και διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών συστημάτων* (σελ.77-86) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Άτραπος.

Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου

Πολυζώη Άννα
Δασκάλα (ΜΔΕ «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»),
2ο Δ.Σ. Αρχαγγέλου (Ρόδου),
email: anna_pol.rhodes@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, που εκπονήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος, είχε στόχο να ερευνήσει τα επιστημονικά βήματα, τα οποία πρέπει να ακολουθήσει κάποιος προκειμένου να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό Παιδαγωγικό Υλικό για μαθητές δημοτικών σχολείων. Καρπός αυτής της εκτενούς έρευνας ήταν η δημιουργία του Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Ο γύρος του πλανήτη μας σε 10 φύλλα εργασίας», το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις αναδεικνύοντας τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα με έμφαση στην έννοια της ενέργειας. Το υλικό δόθηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς για αξιολόγηση και μετά το πέρας αυτής της φάσης πήρε την τελική του μορφή ώστε να μεταβεί στην υλοποίηση. Ως μεθοδολογία επιλέχθηκε η πειραματική έρευνα με δύο μετρήσεις (προ και μετά) με χρήση ομάδας ελέγχου προκειμένου να αξιολογηθεί το παραγόμενο παιδαγωγικό υλικό ως προς τη διαφοροποίηση των γνώσεων και των απόψεων-στάσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα, όπως ανέδειξε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ήταν εντυπωσιακά!

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγικό υλικό, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού (Π.Υ.) είναι μια επιτακτική ανάγκη που προστάζει κάθε γενιά εκπαιδευτικών (Καλαϊτζίδης, 2003) και όχι άδικα, αφού το πρώτο αποτελεί την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής πράξης καθορίζοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002). Αν θέλαμε μάλιστα να σχηματοποιήσουμε τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, στο επίκεντρο σίγουρα θα θέταμε το Π.Υ. που είναι απόρροια πολλαπλών ζυμώσεων και παραγόντων (π.χ. πολιτιστικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών). Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει δικαιολογεί και το γεγονός πως το Π.Υ. συνεχίζει και απασχολεί ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα στον 21ο αιώνα (Léna, 2014· Φλογαΐτη, 2003· Rauch, 2004· Palmer, 2002).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια έρχεται να συμβάλλει ένας κλάδος, που απαριθμεί δεκαετίες γέννησης, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.), που περιλαμβάνει τον ιδιαίτερα προσφιλή και διαδεδομένο όρο την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), την οποία, όμως, εξελίσσει και εντάσσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Παπαβασιλείου, 2011). Αυτή ως ένα εναλλακτικό και διαρκώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό πεδίο στο χώρο της τυπικής (formal) εκπαίδευσης έχει ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη ενός περιβαλλοντικά εγγράμματου συνόλου πολιτών (Παπαβασιλείου, 2011· Παρασκευόπουλος, 2010· Culen & Volk, 2000). Με αυτήν την προσδοκία εισέρχεται στην εκπαιδευτική πράξη διανθίζοντας την με τα αποστάγματα των εμβριθών αναλύσεων, που την συνοδεύουν, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα

συστημικής μελέτης και επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, προκειμένου να είναι εφικτή η ύπαρξη μιας αειφόρου ανάπτυξης (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2012· Jickling, 2000).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας ήταν να δημιουργηθεί ένα Παιδαγωγικό Υλικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο θα επιστράτευε όλες τις νέες παιδαγωγικές τάσεις, θα αξιοποιούσε τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα εργαλεία της Π.Ε., θα ενσωματωνόταν με ευκολία στο αναλυτικό πρόγραμμα και θα συνέβαλε στην επίτευξη των σχολικών και περιβαλλοντικών στόχων φιλοδοξώντας να θέσει ένα λιθαράκι στη σύγχρονη περιβαλλοντική κρίση που διανύουμε (Δημητρίου, 2008). Αξίζει να αναφερθεί για την καλύτερη ανάγνωση της εργασίας - έρευνας, πως αυτή χωρίστηκε σε τέσσερις φάσεις (προπαρασκευαστικό στάδιο, σχεδιασμός Π.Υ., υλοποίηση και αξιολόγηση) μέσα απ' τις οποίες θα δίνονταν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (i.Βήματα και προδιαγραφές σχεδίασης ενός Π.Υ. για μαθητές δημοτικού, ii.Προδιαγραφές ενός Παιδαγωγικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, iii.Συγκερασμός των άλλων δύο και εποικοδομητική ενσωμάτωση στην τάξη και iv.Αξιολόγηση του παραγόμενου Π.Υ. της Π.Ε. ως προς τη συμβολή του στη μεταβολή των γνώσεων και των στάσεων-απόψεων).

Σχεδιασμός του Παιδαγωγικού υλικού «Ο γύρος του πλανήτη μας σε 10 φύλλα εργασίας»

Πριν το σχεδιασμό του Π.Υ. προηγήθηκε η κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005), που αποτέλεσε το προκατασκευαστικό στάδιο της παρούσας έρευνας και είχε να κάνει με τους εξής άξονες: α) τα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου με έμφαση στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τη Φυσική, β) τα αναλυτικά προγράμματα και ειδικότερα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) των Φυσικών Επιστημών και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Π.Ε. (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 και ΦΕΚ 304Β/13-03-2003), γ) τις θεωρίες μάθησης και τα μοντέλα σχεδιασμού του Π.Υ., δ) τις αρχές, τα χαρακτηριστικά και τα μεθοδολογικά εργαλεία-στρατηγικές της Π.Ε., όπως επίσης και τους σκοπούς-στόχους της Ε.Α.Α. και ε) τα Παιδαγωγικά υλικά Π.Ε. σε έντυπη μορφή, που απευθύνονται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα πορίσματα της εκτεταμένης σε χρονική διάρκεια Βιβλιογραφικής Επισκόπησης (Cohen et al., 2011), όρισαν τα βήματα και κατεύθυναν τις επιλογές σχεδιασμού ενός Π.Υ. της Π.Ε., απαντώντας έτσι στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το Π.Υ. να έχει έντυπη μορφή, που είναι και η επικρατέστερη (Ματσαγγούρας, 2002), διότι είναι φιλικότερη προς το μαθητή και δεν απαιτεί κάποιον εξοπλισμό. Έπειτα λήφθηκαν υπόψη τα μοντέλα σχεδιασμού και οι θεωρίες μάθησης στα οποία θα βάδιζε το Π.Υ.. Καταλληλότερο μοντέλο θεωρήθηκε αυτό του Robert Gagné, διότι ερχόταν σε συμφωνία με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2003) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013· Κολιάδης, 1996· Gagné, 1985). Αυτό συνδυάστηκε αφενός με τη γνωσιακή θεωρία του Piaget, που πρεσβεύει τον εποικοδομητισμό (Kalantzis & Cope, 2013· Jacobsen, Eggen and Kauchak, 2011) και αφετέρου με τη θεωρία του Vygotsky, που δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Σολομωνίδου, 2006).

Στη συνέχεια, αφού ορίστηκε ως ομάδα-στόχος η Ε' και η ΣΤ' τάξη, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα πιο ευρύ φάσμα θεμάτων επεξεργασίας, επιλέχθηκε η θεματολογία λαμβάνοντας υπόψη πρώτον τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση των ήδη παραγόμενων Π.Υ. της Π.Ε., δεύτερον τη θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων της Φυσικής των επιλεγμένων τάξεων και τρίτον τα περιβαλλοντικά προβλήματα, που λαμβάνουν χώρα σε τοπική ή παγκόσμια κλίμακα. Βάσει αυτού του τρίπτυχου, οδηγηθήκαμε στην επιλογή της Ενέργειας, η διαπραγμάτευση της οποίας θα γινόταν αναφορικά με την Ηλεκτρική ενέργεια, το Νερό και τα Απορρίμματα, πετυχαίνοντας έτσι να καλύψουμε εν μέρει το κενό που υπάρχει στα ήδη παραγόμενα Π.Υ. και να συνδέσουμε το Π.Υ. τόσο με την ύλη του δημοτικού, αφού η έννοια μελετάται εκτενώς και στις δύο τάξεις

όσο και με την επικαιρότητα. Όσον αφορά στο τελευταίο, αρκεί να αναλογιστούμε πως η Ενέργεια είναι η γενεσιουργούς αιτία των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων (όπως κλιματική αλλαγή) και συνάμα αντικείμενο ερευνών για την εύρεση νέων μορφών ενέργειας, προκειμένου να καλυφθούν οι ιλιγγιωδώς αυξανόμενες ενεργειακές ανάγκες της κοινωνίας μας. Στη στοχοθεσία, που αποτέλεσε και το επόμενο βήμα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, κατά την ταξινομία των Bloom και Krathwohl, στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους (Ρέλλος, 2007). Στη διατύπωση τους αρωγός ήταν η προσέγγιση που προτείνει ο Mager (Jacobsen et al., 2011).

Με την ολοκλήρωση του οργανογράμματος κατασκευής ενός Π.Υ. με τις προδιαγραφές που τέθηκαν, ζητούμενο ήταν το πώς θα είναι δυνατή μια εποικοδομητική ενσωμάτωση του υλικού στη διδακτική πράξη, όχι με την ιδιότητα ενός πρόσθετου «φορτίου», αλλά με τη μορφή ενός παιδαγωγικού εργαλείου για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές.. Προτάθηκε, λοιπόν, ως μεθοδολογικός τρόπος, αφενός η σύνδεση του Π.Υ. με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη της ομάδας-στόχου (ειδικότερα τις ενότητες της Ενέργειας στο μάθημα της Φυσικής της Ε’ και ΣΤ’ τάξης) και αφετέρου η προσαρμογή του με τέτοιο τρόπο, που να δύναται να χρησιμοποιηθεί ως μέσο εμπέδωσης, αξιολόγησης, διερεύνησης και προέκτασης αναφορικά με την ύλη της Φυσικής, αλλά και μέσο εξάσκησης για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά λόγω του διαθεματικού και διεπιστημονικού του χαρακτήρα.

Το Π.Υ. «Ο γύρος του πλανήτη μας σε 10 φύλλα εργασίας», αφού έγιναν όλες οι προαπαιτούμενες επιλογές διαρθρώθηκε, όπως προϊδεάζει και ο τίτλος του σε δέκα Φύλλα Εργασίας (Φ.Ε.) με συνολική έκταση σαράντα δύο (42) σελίδων, που αφιερώθηκαν στην Ενέργεια (πηγές και μορφές ενέργειας, παραγωγή ενέργειας και τοπικά προβλήματα, εξοικονόμηση ενέργειας, ενεργειακό αποτύπωμα κ.ά.), το Νερό (νερό-ποιότητα ζωής, υδάτινο αποτύπωμα, ορθολογική χρήση κ.ά.) και τα Απορρίμματα (ταξινόμηση σκουπιδιών, μέγεθος προβλήματος, διαχείριση κ.ά.). Πριν τη μελέτη του κάθε θεματικού άξονα δόθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι, καθώς και προτεινόμενα θέματα για διερεύνηση, ακολούθησαν οι δραστηριότητες του κάθε Φ.Ε. και στο τέλος παρατέθηκε πρόσθετο βιβλιογραφικό υλικό προς κάθε ενδιαφερόμενο, καθώς και η βιβλιογραφία, που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του υλικού.

Τα Φ.Ε. σε γενικές γραμμές περιελάμβαναν δύο έως πέντε δραστηριότητες, στοχευμένες εικόνες και διαγράμματα, παραθέματα με πρόσθετο ή διευκρινιστικό υλικό, χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχετικές με το διαπραγματευόμενο θέμα, κατευθυνόμενες έρευνες ειδικά διαμορφωμένες για να γίνουν απ’ τα παιδιά (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο) ή «έτοιμες» έρευνες που υλοποιήθηκαν από αξιόπιστους φορείς, πολλαπλές πηγές (άρθρα από εφημερίδες, έρευνα και συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν απ’ τη γράφουσα, εικόνες κ.ά.), έξτρα προαιρετικές δραστηριότητες και ασκήσεις γενίκευσης. Τα κύρια χαρακτηριστικά των Φ.Ε. ήταν η αξιοποίηση της διαθεματικότητας και της τοπικής γνώσης, ο προσανατολισμός στις αξίες, η καλλιέργεια της κριτικής, δημιουργικής και συστημικής σκέψης, η έμφαση στη συνεργατικότητα, η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες και η προώθηση της περιβαλλοντικής δράσης, που αποτελούν και τις προδιαγραφές ενός Π.Υ. Π.Ε. (Πολυζώη, 2014· Dillon, 2011· Παπαβασιλείου, 2011). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν μέθοδοι της Π.Ε., όπως η χαρτογράφηση εννοιών, το debate, η επίλυση προβλήματος, η έρευνα-δράση, η μελέτη πεδίου, η συζήτηση, η διασαφήνιση και ενστάλαξη αξιών, τα παιχνίδια κ.ά..

Υλοποίηση

Πριν την υλοποίηση, το Π.Υ. δόθηκε πιλοτικά σε δύο μερίδες εκπαιδευτικών των δέκα ατόμων ειδοποιός διαφορά των οποίων ήταν πως οι μεν είχαν δίπλωμα ειδίκευσης στην Π.Ε., ενώ οι δε όχι. Έτσι, η πρώτη κατηγορία χαρακτήρισε ως άψογο το Π.Υ., ενώ η δεύτερη αξιολόγησε κάποιες εργασίες ως δύσκολες ή πολύ εξειδικευμένες. Εν συνεχεία, ακολούθησε αναθεώρηση του Π.Υ. και επαναξιολόγηση απ’ την ίδια ομάδα, έτσι ώστε το υλικό να πάρει την τελική του μορφή.

Στη φάση της υλοποίησης η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η Πειραματική Έρευνα με δύο μετρήσεις (προ και μετά) με χρήση ομάδας ελέγχου (Ανδρεαδάκης, 2013· Cohen et al., 2011), ώστε να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα που είχε να κάνει με το κατά πόσο ένα τέτοιου είδους Π.Υ. μπορεί να γίνει αρωγός στην επίτευξη των στόχων της Π.Ε. συμβάλλοντας θετικά στη μεταβολή των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών. Πειραματική ομάδα (Π.Ο.) αποτέλεσε η Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου Μασάρων (Ρόδου) και Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) η Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Αρχαγγέλου (Ρόδου). Συνολικά συμμετείχαν πενήντα (50) μαθητές και μαθήτριες και επιδιώχθηκε βάσει των κριτηρίων, που τέθηκαν, οι δύο ομάδες να είναι ισοδύναμες.

Συνοπτικά το στάδιο της υλοποίησης, το οποίο διήρκησε συνολικά ένα μήνα, χωρίστηκε σε τρία μέρη. Αρχικά δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο (pre-test) και στις δύο ομάδες. Έπειτα, ακολούθησε επεξεργασία στο SPSS με εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Independent Samples Test προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη ισοδυναμίας μεταξύ των δύο ερευνητικών ομάδων (το Sig. (2-tailed) ήταν 0,738, δηλαδή άνω του 0,5, μέτρηση που καταδεικνύει ισοδυναμία). Στο δεύτερο μέρος υλοποιήθηκε το Π.Υ. «Ο γύρος του πλανήτη μας σε 10 φύλλα εργασίας» μόνο στην Π.Ο. για τρεις εβδομάδες (18/05/15-05/06/15) σε συνολικά δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες. Όσον αφορά στο τελευταίο μέρος, με το πέρας μιας εβδομάδας μετά την εφαρμογή του Π.Υ. δόθηκε επαναληπτικά το αρχικό ερωτηματολόγιο (post-test) και στις δύο ομάδες με τη μόνη διαφοροποίηση πως στην Π.Ο. προστέθηκαν και πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου αναφορικά με την αξιολόγηση του υλικού.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η εποικοδομητική μέθοδος κατά την οποία ο μαθητής οικοδομεί -στην προκειμένη περίπτωση σε συνεργασία με την ομάδα του- τη γνώση (Kalantzis & Cope, 2013· Jacobsen et al., 2011· Σολομωνίδου, 2006). Πρωταγωνιστής της όλης διαδικασίας ήταν ο κάθε μαθητής της τάξης! Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν συντονιστικός, ενθαρρυντικός και διευκρινιστικός. Σημαντική καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του υλικού ήταν η τήρηση των δημοκρατικών κανόνων, που ήταν προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός υγιούς διαλόγου στα πλαίσια της ομάδας, αλλά και της τάξης. Λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων, οι οποίες επικεντρώνονταν στα τοπικά περιβαλλοντικά θέματα, οι μαθητές παροτρύνθηκαν να σκεφτούν κριτικά το καθετί μέσω της ενσυναίσθησης, της μελέτης αντικρουόμενων πηγών και του διαλόγου πάνω στα κατευθυνόμενα ερωτήματα της εκπαιδευτικού. Τέλος, δόθηκε «χώρος» και χρόνος στο κάθε παιδί και την κάθε ομάδα για να εκφραστεί και να συμμετέχει με τον τρόπο που επιθυμούσε.

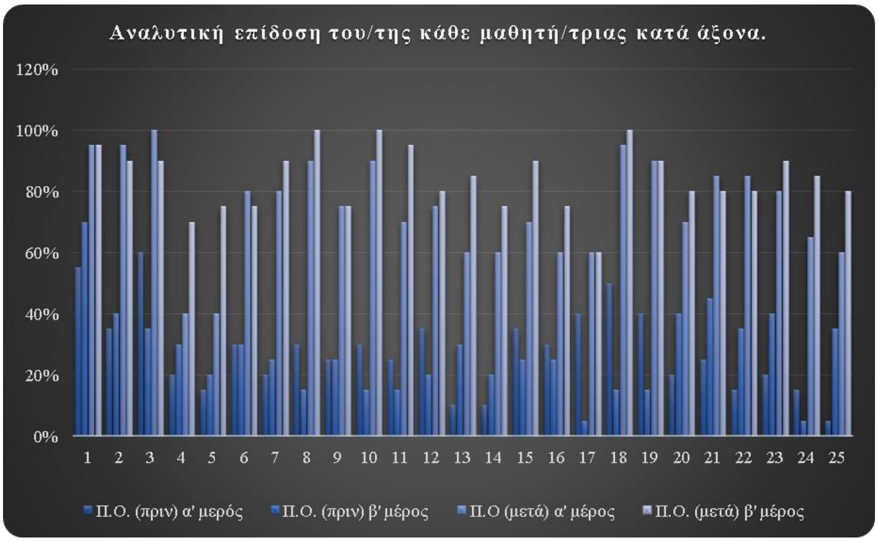
Αξιολόγηση

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας απαντήθηκαν μέσα απ' τη Βιβλιογραφική Επισκόπηση τα τρία απ' τα τέσσερα ερωτήματα που τέθηκαν. Ειδικότερα, απαντήθηκε πρώτον σε ποιες γραμμές και νόρμες θα έπρεπε να κινηθεί η παραγωγή ενός Π.Υ. (έντυπης μορφής) για μαθητές δημοτικού σχηματίζοντας έτσι ένα άτυπο «οδηγό», που περιέχει τους άξονες (θεματολογία, ομάδα-στόχος, στοχοθεσία, θεωρίες μάθησης και μοντέλα σχεδιασμού) ως προς τους οποίους πρέπει να γίνουν απ' τον εκάστοτε ερευνητή οι κατάλληλες για την περίσταση επιλογές. Δεύτερον, απαντήθηκαν οι προδιαγραφές, που θα πρέπει να έχει ένα Π.Υ. της Π.Ε., δηλαδή διαθεματικότητα, προσανατολισμός στις αξίες κ.λπ. (Dillon, 2011· Παπαβασιλείου, 2011· Φλογαΐτη, 2003) και τρίτον αναζητήθηκε πως μπορούν να συγκεραστούν τα δύο παραπάνω ζητούμενα των ερωτημάτων για μια εποικοδομητική ενσωμάτωση της Ε.Α.Α. στη διδακτική πράξη, όπου και προτάθηκε η σύνδεση και η προσαρμογή του Π.Υ. με την ύλη των σχολικών εγχειριδίων της ομάδας-στόχου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2003). Αξίζει να σημειωθεί πως για όλα τα παραπάνω υπάρχει συνοπτική ανάλυση στο κεφάλαιο του Σχεδιασμού με αντίστοιχη τεκμηρίωση από βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες μπορεί να ανατρέξει ο κάθε ενδιαφερόμενος.

Βάσει των προηγούμενων θεωρητικών πορισμάτων σχεδιάστηκε το Π.Υ. «Ο γύρος του πλανήτη μας σε 10 φύλλα εργασίας», το οποίο θα έπρεπε να απαντήσει στο τέταρτο ερώτημα, αν δηλαδή και κατά πόσο ήταν ικανό να διαφοροποιήσει τις υπάρχουσες γνώσεις και στάσεις της Π.Ο. και επομένως να αξιολογήσει και τα πορίσματα-προτάσεις των άλλων ερευνητικών ερωτημάτων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο έρευνας και οι ομαδικές συζητήσεις (Cohen et al., 2011). Τα στατιστικά κριτήρια, που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Paired Samples Test και το Wilcoxon, απ' τα οποία επιβεβαιώθηκε πως η Π.Ο. είχε μεγάλη μεταβολή ως προς τις γνώσεις και τις στάσεις-απόψεις της μετά την εφαρμογή του υλικού, αφού το Sig. (2-tailed) ήταν 0,000 (<0,05).

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε μία αύξηση της τάξης του 57% στις ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου με ελάχιστη τιμή αύξησης το 24% και μέγιστη το 96%. Η μέση συνολική ποσοστιαία βαθμολογία επίδοσης πριν την εφαρμογή του Π.Υ. έφτανε το 28%, ενώ μετά την υλοποίησή του απογειώθηκε στο 85%. Αναφορικά με τον τομέα των στάσεων-απόψεων, ενώ η μέση ποσοστιαία βαθμολογία στο αρχικό στάδιο ήταν της τάξης του 53%, άγγιξε μετά την εφαρμογή του Π.Υ. το 81%, έχοντας έτσι αύξηση 27%. Σε αυτήν την περίπτωση η ελάχιστη τιμή αύξησης ήταν 4% και η μέγιστη 80%, ενώ αρνητικές μεταβολές δεν υπήρξαν. Απ' τα παραπάνω πορίσματα προκύπτει πως η μέση συνολική πρόοδος συμπεριλαμβανομένων και των δύο μερών (γνώσεις και στάσεις-απόψεις) που επιτεύχθηκε με τη χρήση του Π.Υ. στην Π.Ο. ήταν 42%, ένα ποσοστό καθόλου ευκαταφρόνητο. Απ' την άλλη μεριά η Ο.Ε. δεν σημείωσε κάποια σημαντική διαφοροποίηση (γνωστικό μέρος -7,5% και αξιακό +3%), η δε απόκλιση στις απαντήσεις της αποδίδεται στην τυχαία επιλογή των απαντήσεων. Για λόγους οικονομίας παραθέτουμε ένα απ' τα σαράντα πέντε γραφήματα της εργασίας, το οποίο απεικονίζει την ανά άξονα, δηλαδή γνώσεις (ά μέρος) και στάσεις (β' μέρος), επίδοση της Π.Ο. πριν και μετά την εφαρμογή του Π.Υ..

Όσον αφορά στη γενική εικόνα των ποιοτικών μεταβλητών, όπως καταγράφηκαν στο ημερολόγιο έρευνας, τις ομαδικές συζητήσεις και τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις του post-test, ήταν κάτι παραπάνω από θετική. Οι μαθητές χαρακτήρισαν το Π.Υ. ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ελκυστικό τόσο ως προς τις εικόνες και τα χρώματα που είχε, όσο και για τις ομαδικές δραστηριότητες που περιείχε. Ακόμα δήλωσαν πως τους βοήθησε να αναθεωρήσουν λανθασμένες αντιλήψεις και πως βρήκαν εντυπωσιακό το περιεχόμενο των ασκήσεων, διότι τους έβαζαν οι τελευταίες στη διαδικασία να μάθουν, αλλά και να αναζητήσουν πληροφορίες για θέματα που σχετίζονταν με την άμεση καθημερινότητά τους και όλα αυτά με τον τρόπο παιγνιώδη και ευχάριστο. Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών (>50%) έκρινε πως το συγκεκριμένο Π.Υ. του έδωσε τη δυνατότητα να σκεφτεί πάνω σε σημαντικά περιβαλλοντικά θέματα που αγνοούσε και δε θα μάθαινε ποτέ. Στην ερώτηση τι θα άλλαζες στο Π.Υ. κανένας μαθητής/τρια απ' την Π.Ο. δεν σημείωσε κάποιο αρνητικό στοιχείο.



Γράφημα 1. Ποσοστά επιτυχίας της Πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) κατά άτομο πριν και μετά την εφαρμογή του Παιδαγωγικού Υλικού.

Συμπεράσματα

Ορίζοντας αρχικά το Π.Υ. ως οποιοδήποτε υλικό αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνοντας και διαμορφώνοντας ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) και τονίζοντας την κινητήρια δύναμη που ασκεί στο χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζοντας θετικά ή αρνητικά την ποιότητα και την έκβαση της διδακτικής πράξης (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002), προχωρήσαμε σε μια Βιβλιογραφική Επισκόπηση πρώτος καρπός της οποίας ήταν η δημιουργία ενός «οδηγού», ο οποίος έδειξε ένα δρόμο -πιθανόν απ' τους πολλούς- που μπορεί να διαβεί κάποιος ερευνητής, προκειμένου να σχεδιάσει ένα Παιδαγωγικό Υλικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (έντυπης μορφής) για μαθητές του δημοτικού σχολείου (Ε' και ΣΤ' τάξη). Σηματοδότες της διαδρομής ήταν οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό υλικό της Π.Ε. και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί εποικοδομητικά στη διδακτική πράξη, βασισμένο και προσαρμοσμένο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 και ΦΕΚ 304Β/13-03-2003) της ομάδας-στόχου.

Ακολουθώντας τη διαδρομή που σχεδιάστηκε, της οποίας σαφώς τα βήματα (θεωρίες μάθησης, μοντέλα σχεδιασμού θεματολογία, ομάδα-στόχος, στοχοθεσία) δεν είναι τόσο διακριτά και οριοθετημένα, αφού υπάρχει μεταξύ τους αλληλεξάρτηση και αλληλοκαθορισμός, σχεδιάστηκε το Π.Υ. «Ο γύρος του πλανήτη μας σε 10 φύλλα εργασίας». Αφού εφαρμόστηκε πιλοτικά, υλοποιήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες (Π.Ο), όπου φάνηκε, βάσει των ποσοτικών μετρήσεων και των ποιοτικών μεταβλητών, να ανταποκρίνεται στους αρχικούς στόχους που έθεσε, δηλαδή να ικανοποιεί τις προδιαγραφές ενός Π.Υ. για μαθητές δημοτικού και συνάμα τους στόχους της Π.Ε., να ενώνει τις δύο κατευθύνσεις και να τις εντάσσει μέσα στο ήδη υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα επιτυγχάνοντας τη θετική διαφοροποίηση της Π.Ο..

Όπως διαφαίνεται απ' τη συνοπτική παρουσίαση της εργασίας-έρευνας μας, αυτή προσφέρει στον εκάστοτε ενδιαφερόμενο μία ολοκληρωμένη πρόταση, που σαφώς μπορεί να συμπληρωθεί και να βελτιωθεί, για το πώς μπορεί να σχεδιαστεί ένα Π.Υ.. Να σημειωθεί πως κάτι αντίστοιχο δεν υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για Π.Υ. έντυπης μορφής, γεγονός που χαρακτηρίζει την πρότασή μας καινοτόμα. Όσον αφορά στις προτεινόμενες βελτιώσεις που μπορούν να λάβουν χώρα με αναφορά στην παρούσα εργασία είναι ο εμπλουτισμός του Π.Υ. με επιπλέον θέματα της Π.Ε. και η αξιολόγηση του όχι μόνο από μια Π.Ο., αλλά και από ένα επαρκές δείγμα εκπαιδευτικών. Συμπληρωματικά, η εργασία δίνει το έναυσμα και σε άλλους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στο χώρο της Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τη δυνατότητα που έχουν να αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών τους,

να παράγουν με μεθοδικό και επιστημονικό τρόπο Π.Υ., τα οποία θα ασχολούνται με περιβαλλοντικά (και μη) προβλήματα της τοπικής κοινωνίας γεφυρώνοντας με αυτό τον τρόπο τη θεωρία της σχολική γνώσης με την πράξη και νοηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο το ρόλο της μάθησης. Επεκτείνοντας το πεδίο των προτάσεών μας, θα προτείναμε και πρωτοβουλίες με στόχο τη δημιουργία οργανωμένου συστήματος καταγραφής και αξιολόγησης Π.Υ., αλλά και προώθησης όσων κρίνονται αξιόλογα.

Αναφορές

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7th ed.). London: Taylor & Francis Ltd.

Culen, G. & Volk, T. (2000). Effects of an extended case study on environmental behavior and associated variables in seventh and eighth grade students. *Journal of Environmental Education.* 31(2), 9-15.

Dillon, J. (2011). Εκπαίδευση, Περιβάλλον, Αειφορία. (Α. Δημητρίου & Α. Ζαχαρίου, Μετάφ.). Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καΐλα. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών* (σσ.127-146). Αθήνα: Διάδραση.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jacobsen, D., Eggen, P & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι Διδασκαλίας. Ενίσχυση της Μάθησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο.* (Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας, Επιμ.). (Ρ. Λαμπρέλλη, Μετάφ.). Αθήνα: Διάδραση.

Jickling, B. (2000). *A future for sustainability? Water, Air and Soil Pollution,* 123, 467-476.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* Αρβανίτη, Ε. (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Katz, L., & Chard, S. (2004). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μετάφ.). Αθήνα: Ατραπός.

Krathwohl, D. R., Bloom B. S. & Masia B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals– Handbook II: Affective Domain* New York: McKay.

Léna, P. (2014). Elementary science education: a challenge for the future of humanity. Στο: Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου με Διεθνή Συμμετοχή για την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες.* Ρόδος.

Palmer, J. (2002). *Environmental Education in the 21st century: Theory, Practice, Progress and Promise.* London: Routledge.

Rauch, F. (2004). Education for Sustainability: a Regulative Idea and Trigger for Innovation. In: W. Scott & S. Gough (Eds.), *Key Issues in Sustainable Development and Learning: A Critical Review.* (pp.149-151). London: Routledge Falmer.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2013). Εφαρμοσμένη Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική στις Επιστήμες της Αγωγής. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, ΠΜΣ «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», Ρόδος.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας.* Αθήνα: Ατραπός.

Δημητρίου, Α. (2008). Βασικές αρχές για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο: Β. Χατζηνικήτα (Επιμ.),

Εκπαίδευση για το περιβάλλον: Μεθοδολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2003). Παιδαγωγικό υλικό για την περιβαλλοντική εκπαίδευση: πόσοι το γνωρίζουν;. Στο Β. Ψαλλιδάς (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συμποσίου για το Σχεδιασμό και την Παραγωγή Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* (σσ. 302-308). Πειραιάς.

Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες.* Αθήνα: Ιδίου.

Λιοναράκης, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2002). Συγκριτική Μελέτη Ανοικτής εξ Αποστάσεως & Συμβατικής Εκπαίδευσης: προκαταρτικά δεδομένα της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση – Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή.* (σσ. 3-12). Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού στην Εκπαίδευση, Θεωρητικές Παραδοχές και Τεχνικές Προδιαγραφές. Στο: Β. Ψαλλιδάς (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συμποσίου για το Σχεδιασμό και την Παραγωγή Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Πειραιάς.

Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής.* Αθήνα: Πεδίο.

Παρασκευόπουλος, Σ. (2010). *Περιβαλλοντικός Εγγραματισμός. Τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Δίσιγμα.

Πολυζώη, Α. (2014). Οι Α.Π.Ε. και η ενεργειακή κατάσταση στη Ρόδο. Στο: Μ. Χατζηνικόλας & Κ. Τζιρτζιπή (Επιμ.), Περιήγηση στα μονοπάτια της βιώσιμης ανάπτυξης. Προσεγγίσεις σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων. (σσ. 245-258). Ρόδος: Εύδημος.

Ρέλλος, Ν. (2007). *Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων.* Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε..

Σολομωνίδου Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

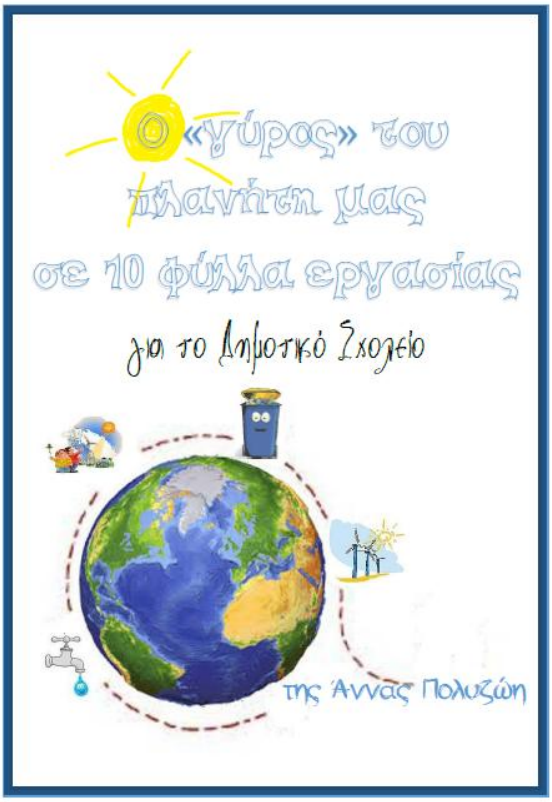
Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2003). Το παιδαγωγικό υλικό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Β. Ψαλλιδάς (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συμποσίου για το Σχεδιασμό και την Παραγωγή Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Πειραιάς.

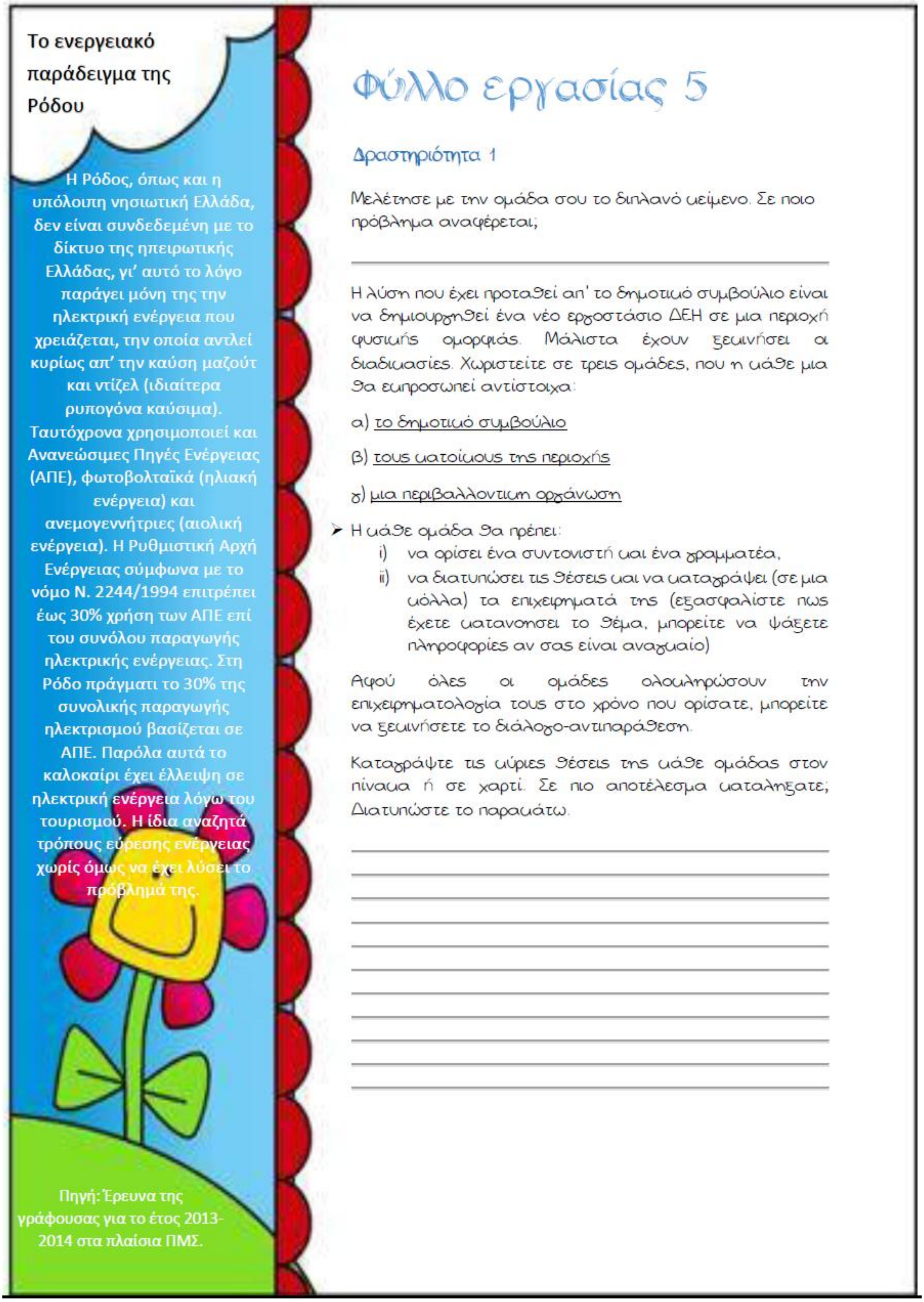
Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2012). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.* Αθήνα: Πεδίο.

ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 & ΦΕΚ 304Β/13-03-2003

Παραρτήματα



Εικόνα 1. Εξώφυλλο του παραγόμενου Παιδαγωγικού Υλικού.


Το ενεργειακό παράδειγμα της Ρόδου

Η Ρόδος, όπως και η υπόλοιπη νησιωτική Ελλάδα, δεν είναι συνδεδεμένη με το δίκτυο της ηπειρωτικής Ελλάδας, γι' αυτό το λόγο παράγει μόνη της την ηλεκτρική ενέργεια που χρειάζεται, την οποία αντλεί κυρίως απ' την καύση μαζούτ και ντίζελ (ιδιαίτερα ρυπογόνα καύσιμα). Ταυτόχρονα χρησιμοποιεί και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας (ΑΠΕ), φωτοβολταϊκά (ηλιακή ενέργεια) και ανεμογεννήτριες (αιολική ενέργεια). Η Ρυθμιστική Αρχή Ενέργειας σύμφωνα με το νόμο Ν. 2244/1994 επιτρέπει έως 30% χρήση των ΑΠΕ επί του συνόλου παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας. Στη Ρόδο πράγματι το 30% της συνολικής παραγωγής ηλεκτρισμού βασίζεται σε ΑΠΕ. Παρόλα αυτά το καλοκαίρι έχει έλλειψη σε ηλεκτρική ενέργεια λόγω του τουρισμού. Η ίδια αναζητά τρόπους εύρεσης ενέργειας χωρίς όμως να έχει λύσει το πρόβλημά της.

Πηγή: Έρευνα της γράφουσας για το έτος 2013-2014 στα πλαίσια ΠΜΣ.

Φύλλο εργασίας 5

Δραστηριότητα 1

Μελέτησε με την ομάδα σου το διπλανό κείμενο. Σε ποιο πρόβλημα αναφέρεται;

Η λύση που έχει προταθεί απ' το δημοτικό συμβούλιο είναι να δημιουργηθεί ένα νέο εργοστάσιο ΔΕΗ σε μια περιοχή φυσικής ομορφιάς. Μάλιστα έχουν ξεκινήσει οι διαδικασίες. Χωριστείτε σε τρεις ομάδες, που η κάθε μια θα εκπροσωπεί αντίστοιχα:

α) το δημοτικό συμβούλιο

β) τους κατοίκους της περιοχής

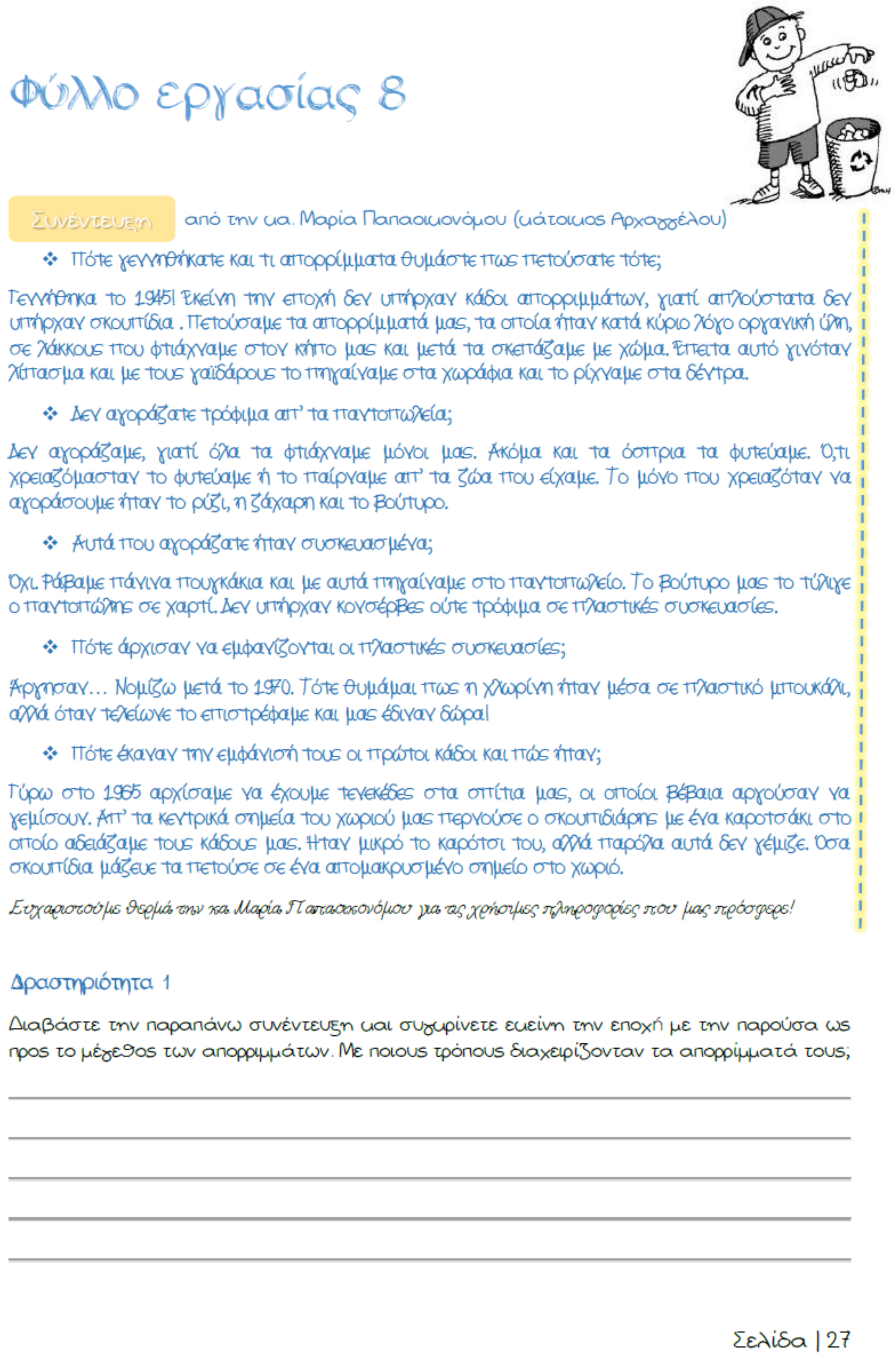
γ) μια περιβαλλοντική οργάνωση

- Η κάθε ομάδα θα πρέπει:
  - i) να ορίσει ένα συντονιστή και ένα γραμματέα,
  - ii) να διατυπώσει τις θέσεις και να καταγράψει (σε μια κόλλα) τα επιχειρήματά της (εξασφαλίστε πως έχετε κατανοησει το θέμα, μπορείτε να ψάξετε πληροφορίες αν σας είναι αναγκαίο)

Αφού όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν την επιχειρηματολογία τους στο χρόνο που ορίσατε, μπορείτε να ξεκινήσετε το διάλογο-αντιπαράθεση.

Καταγράψτε τις κύριες θέσεις της κάθε ομάδας στον πίνακα ή σε χαρτί. Σε πιο αποτέλεσμα καταλήξατε; Διατυπώστε το παρακάτω.

Εικόνα 2. Ενδεικτική δραστηριότητα απ' το Φύλλο Εργασίας 5.



Φύλλο εργασίας 8

Συνέντευξη από την κα. Μαρία Παπαοικονόμου (κάτοικος Αρχαγγέλου)

- Πότε γεννηθήκατε και τι απορρίμματα θυμάστε πως πετούσατε τότε;

Γεννήθηκα το 1945! Εκείνη την εποχή δεν υπήρχαν κάδοι απορριμμάτων, γιατί απλούστατα δεν υπήρχαν σκουπίδια . Πετούσαμε τα απορρίμματά μας, τα οποία ήταν κατά κύριο λόγο οργανική ύλη, σε λάκκους που φτιάχναμε στον κήπο μας και μετά τα σκεπάζαμε με χώμα. Έπειτα αυτό γινόταν λίπασμα και με τους γαϊδάρους το πηγαίναμε στα χωράφια και το ρίχναμε στα δέντρα.

- Δεν αγοράζατε τρόφιμα απ' τα παντοπωλεία;

Δεν αγοράζαμε, γιατί όλα τα φτιάχναμε μόνοι μας. Ακόμα και τα όσπρια τα φυτεύαμε. Ό,τι χρειαζόμασταν το φυτεύαμε ή το παίρναμε απ' τα ζώα που είχαμε. Το μόνο που χρειαζόταν να αγοράσουμε ήταν το ρύζι, η ζάχαρη και το βούτυρο.

- Αυτά που αγοράζατε ήταν συσκευασμένα;

Όχι. Ράβαμε πάνινα πουγκάκια και με αυτά πηγαίναμε στο παντοπωλείο. Το βούτυρο μας το τύλιγε ο παντοπώλης σε χαρτί. Δεν υπήρχαν κονσέρβες ούτε τρόφιμα σε πλαστικές συσκευασίες.

- Πότε άρχισαν να εμφανίζονται οι πλαστικές συσκευασίες;

Άργησαν… Νομίζω μετά το 1970. Τότε θυμάμαι πως η χλωρίνη ήταν μέσα σε πλαστικό μπουκάλι, αλλά όταν τελείωνε το επιστρέφαμε και μας έδιναν δώρα!

- Πότε έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτοι κάδοι και πώς ήταν;

Γύρω στο 1965 αρχίσαμε να έχουμε τενεκέδες στα σπίτια μας, οι οποίοι βέβαια αργούσαν να γεμίσουν. Απ' τα κεντρικά σημεία του χωριού μας περνούσε ο σκουπιδιάρης με ένα καροτσάκι στο οποίο αδειάζαμε τους κάδους μας. Ήταν μικρό το καρότσι του, αλλά παρόλα αυτά δεν γέμιζε. Όσα σκουπίδια μάζευε τα πετούσε σε ένα απομακρυσμένο σημείο στο χωριό.

Ευχαριστούμε θερμά την κα Μαρία Παπαοικονόμου για τις χρήσιμες πληροφορίες που μας πρόσφερε!

Δραστηριότητα 1

Διαβάστε την παραπάνω συνέντευξη και συγκρίνετε εκείνη την εποχή με την παρούσα ως προς το μέγεθος των απορριμμάτων. Με ποιους τρόπους διαχειρίζονταν τα απορρίμματά τους;

Σελίδα | 27

Εικόνα 2. Ενδεικτική δραστηριότητα απ' το Φύλλο Εργασίας 8.

Διδάσκοντας ιστορία σε παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση: Η περίπτωση των άθλων του Ηρακλή – Μελέτη περίπτωσης

Κοτσακιαχίδου Παρασκευή
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
paraskevi.kotsa@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση ενός εγχειρήματος να έρθει ένας μαθητής με μέτρια νοητική υστέρηση σε επαφή με το μάθημα της ιστορίας μέσω εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας. Γίνεται περιγραφή της μεθόδου αλλά και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων μιας πρακτικής που εφαρμόστηκε σε δημοτικό σχολείο, η οποία αφορούσε ένα μαθητή 11 ετών της Δ' τάξης με μέτρια νοητική υστέρηση και κάποιες κινητικές δυσκολίες. Επιλέχθηκε η μυθολογία (ύστερα από επιθυμία του μαθητή), ενώ η ενότητα που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή του Ηρακλή από το βιβλίο της Γ' Δημοτικού. Η αφήγηση, ο Η/Υ και η αισθητική αγωγή έπαιξαν πρωτεύοντα ρόλο στην προσπάθεια αυτή, τόσο στη διδασκαλία όσο και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων, ενισχύοντας την αντίληψη και τη μνήμη του μαθητή, καθώς και την αυτοπεποίθηση του.

Λέξεις κλειδιά: βαθμιαία, πολυαισθητηριακή, προσέγγιση, νοητική, υστέρηση

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται την αρχή της βαθμιαίας προσέγγισης της διδασκαλίας, τη μέθοδο δηλαδή των μικρών βημάτων (Σαλβαράς, 2013), η οποία έχει ως βάση τη συνεχή επανάληψη, ανατροφοδότηση και ενίσχυση του μαθητή. Η μέθοδος αυτή σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία θεωρείται δόκιμη για τους μαθητές με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση (Dube, & McIlvane, 2006) και τη θέση αυτή υποστηρίζει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς (Thorpe & Borden, 1985). Οι μέθοδοι αυτές δε σχετίζονται με κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό σε μια ευρύτητα γνωστικών αντικειμένων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο η αρχή αυτή της βαθμιαίας προσέγγισης μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά και να έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και την εμπλοκή ενός παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση στο μάθημα της ιστορίας με τη χρήση παράλληλα πολυαισθητηριακού υλικού αλλά και την αξιοποίηση της αισθητική αγωγής. Πιο συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο και με ποιους τρόπους τα «εργαλεία» αυτά μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την ενίσχυση (α) της αντίληψης και της μνήμης ενός μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση, και (β) της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του. Την αφορμή για το σχέδιο διδασκαλίας που θα περιγραφεί παρακάτω έδωσε η έντονη επιθυμία ενός τέτοιου μαθητή της Δ' τάξης του Δημοτικού να έρθει σε επαφή με τη μυθολογία αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα, όπως τον Ηρακλή, τον Οδυσσέα και τους Αργοναύτες.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο ρυθμός μάθησης των παιδιών με μέτρια ή ελαφριά νοητική υστέρηση είναι βραδύτερος σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Foreman, 2009). Συγκεκριμένα παρουσιάζουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση συγκριτικά με τα παιδιά της ηλικίας τους, ενώ έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες στο συνδυασμό, τη μεταφορά και τη γενίκευση της γνώσης, με προβλήματα αντίληψης, μνήμης, λόγου, ομιλίας και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη γεγονός που δημιουργεί αισθητές δυσκολίες στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (ομιλία, γραφή, ακρόαση, ανάγνωση) (Koritnik & Metka Kordigel Aberšek, 2014).

Τα παιδιά αυτά, όπως όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν ανάγκη από μία δομημένη διδασκαλία, η οποία οργανώνεται και «προχωρά» με **μικρά και αργά βήματα** και η οποία παρέχει στο μαθητή αυξημένο χρόνο για την εκτέλεση των εργασιών (Σαλβαράς, 2005; 2013). Ο μαθητής δεν εισάγεται στο επόμενο βήμα αν πρώτα δεν έχει κατακτήσει το προηγούμενο (Reynolds, Zupanick & Dombeck, 2013). Κάθε επόμενο τέτοιο βήμα εξαρτάται και εμπεριέχει το προηγούμενο. Αυτό σημαίνει πως καθώς προχωρούμε από το ένα βήμα στο άλλο υπάρχει συνεχής **ανατροφοδότηση**, **επανάληψη**, **αξιολόγηση** αλλά και **ενίσχυση** του μαθητή (Σαλβαράς, 2013). Η ακουστική ανατροφοδότηση συμβάλλει στο να έχουν οι μαθητές εστιασμένη την προσοχή τους, στο να ακολουθούν το ρυθμό και να κατανοούν την αλληλουχία της διδασκαλίας (Martin, 2009). Η τεχνική της επανάληψης από τη μεριά της βοηθά τα παιδιά με νοητική υστέρηση να αναπτύξουν και να διατηρήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004; Στασινός, 2013) προσφέροντας ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση στους μαθητές (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004), ενώ με τη συνεχή αξιολόγηση της πορείας του μαθητή επιτυγχάνεται ο διαρκής έλεγχος, ο εξορθολογισμός και η βελτιστοποίηση της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013) βοηθώντας στην τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων ώστε να ανταποκρίνεται η διδασκαλία στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή (Στασινός, 2013). Τέλος, η παροχή κινήτρων και η συνεχής επιβράβευση του παιδιού με νοητική υστέρηση προτείνεται ως αποτελεσματική πρακτική κατά τη διαδικασία της μάθησης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004; Σαλβαράς, 2013; Στασινός 2013).

Η **πολυαισθητηριακή προσέγγιση** της διδασκαλίας (βλέπω / διαβάζω, ακούω / μιλώ, πιάνω / κατασκευάζω / υποδύομαι ρόλους / γράφω) θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά με νοητική υστέρηση (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004; Σαλβαράς, 2013; Στασινός 2013), καθώς υποστηρίζει τη μάθηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τον οπτικό, τον ακουστικό και τον κιναισθητικό τύπο δεκτικότητας του κάθε μαθητή. Το υλικό που υποστηρίζει μια τέτοια προσέγγιση βοηθά τους μαθητές με νοητική υστέρηση να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας κινητοποιώντας παράλληλα το ενδιαφέρον τους και διατηρώντας την προσοχή τους (Αντωνοπούλου, 2013). «Ό,τι γίνεται αντιληπτό με περισσότερες από μία αισθήσεις εμπεδώνεται καλύτερα» (Anstotr, οπ. αναφ. στο Σαλβαράς, 2005, σελ.6). Ο Η/Υ και οι Νέες Τεχνολογίες γενικότερα προσφέρουν άμεσες αισθητηριακές εμπειρίες στους μαθητές με νοητική υστέρηση μειώνοντας τη διάσπαση προσοχής και ενισχύοντας την υπομονή και την επιμονή τους στη μάθηση (Hasselbring & Williams Glaser, 2000)

Η **αισθητική αγωγή** από την πλευρά της συνδυάζει το παιχνίδι και τη μάθηση μέσα από διάφορες δραστηριότητες και προσφέρει στα παιδιά με νοητική υστέρηση πρόσθετες ευκαιρίες για μάθηση μέσα από την ενασχόληση με τα εικαστικά, το θέατρο και τη μουσική (Silver, 1989). Η τέχνη προσφέροντας μία ποικιλία αισθητηριακών εμπειριών συμβάλλει στην καλλιέργεια της οπτικής τους αντίληψης, της καλαισθησίας, της δημιουργικής τους έκφρασης, της φαντασίας, καθώς και της αδρής και λεπτής κινητικότητας τους.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η περίπτωση ενός μαθητή 11 ετών της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, ο οποίος έχει λάβει τη διάγνωση της μέτριας νοητικής υστέρησης,

ενώ αντιμετωπίζει και κάποιες ελαφριές κινητικές δυσκολίες. Ο μαθητής αυτός έχει επαναλάβει την τάξη των μεγάλων νηπίων για μία φορά, ενώ τα τελευταία δύο χρόνια η φοίτησή του στο σχολείο συνοδεύεται με την παρουσία παράλληλης στήριξης. Δεν ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο βασίζεται η διδασκαλία της υπόλοιπης τάξης, καθώς το γνωστικό του επίπεδο βρίσκεται πολύ χαμηλά σε σχέση με αυτό των συμμαθητών του αντιμετωπίζοντας προβλήματα αντίληψης και μνήμης. Την περίοδο που υλοποιείται η συγκεκριμένη προσέγγιση ο μαθητής αυτός μόλις είχε ξεκινήσει την εκμάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτου με τη διδασκαλία του να δίνει έμφαση κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας (άλλοτε εντός της τάξης και άλλοτε εκτός). Ωστόσο, συμμετείχε στα μαθήματα της γυμναστικής, της μουσικής, των εικαστικών και της πληροφορικής μαζί με τους συμμαθητές τους. Βασική δυσκολία αποτελούσε η αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής του για αρκετή ώρα στο μάθημα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η προσέγγιση της ενότητας των άθλων του Ηρακλή από το αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο της Γ’ τάξης του Δημοτικού. Η επιλογή της ενότητας έγινε ύστερα από επιθυμία του μαθητή. Για τη διδασκαλία της ενότητας πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε από τη σειρά βιβλίων «Μυθολογία» της Σοφίας Ζαραμπούκα, το βιβλίο με τίτλο «Οι άθλοι του Ηρακλή», το οποίο έχει πλούσια εικονογράφηση και θα βοηθούσε τη μνήμη του μαθητή, ο οποίος δεν ήξερε ανάγνωση. Παράλληλα με τα βιβλία χρησιμοποιήθηκε οπτικο-ακουστικό υλικό, ο Η/Υ κι άλλου είδους υλικά (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια, ψαλίδια, κόλλες, χαρτόνια, εφημερίδες, οδοντογλυφίδες κ.α.) για εικαστικές δραστηριότητες και κατασκευές, για την υποστήριξη της διδασκαλίας και για την αξιοποίηση όλων των δεξιοτήτων του μαθητή – οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών. Η διδασκαλία διεξαγόταν άλλοτε εκτός της τάξης και άλλοτε εντός, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τη φύση των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί.

Η ενότητα των άθλων του Ηρακλή χωρίστηκε στις εξής επιμέρους ενότητες με βάση το βιβλίο της Σοφίας Ζαραμπούκα: 1) Η γέννηση του Ηρακλή και τα φίδια της θεάς Ήρας, 2) Το λιοντάρι της Νεμέας, 3) Η Λερναία Ύδρα, 4) Το ελάφι με τα χρυσά κέρατα, 5) Το αγριογούρουνο, 6) Τα βόδια του Γηρυόνη και το καράβι του Ήλιου, 7) Η ζώνη της Αμαζόνας, 8) Ο ταύρος, 9) Τα ανθρωποφάγα άλογα, 10) Οι στάβλοι του Αυγεία, 11) Οι Στυμφαλίδες όρνιθες, 12) Τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων, 13) Ο Κέρβερος. Η συνολική διδασκαλία της ενότητας διήρκησε περίπου ενάμιση μήνα και διεξαγόταν σε διδακτικές ώρες που διεξάγονταν τα μαθήματα της ιστορίας, των θρησκευτικών ή των ξένων γλωσσών για την υπόλοιπη τάξη, στα οποία ο μαθητής δε συμμετείχε. Με βάση τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή διαμορφώθηκε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τις αρχές της βαθμιαίας προσέγγισης, η διδασκαλία οργανώθηκε με μικρά και αργά βήματα παρέχοντας αρκετό χρόνο για δραστηριότητες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση και εμπέδωση του περιεχομένου του κάθε μαθήματος. Η καθοδήγηση, η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση του μαθητή ακολουθούσαν τη διδασκαλία καθ’ όλη τη διάρκεια. Ενισχυτικά στη μέθοδο αυτή και στα πλαίσια μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας γινόταν χρήση οπτικού και ακουστικού υλικού, καθώς και η εμπλοκή της αισθητικής αγωγής μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων.

Αρχικά, πριν την έναρξη της διδασκαλίας των υποενοτήτων έγινε ένα ξεφύλλισμα του βιβλίου της Σοφίας Ζαραμπούκα και μία σύντομη συζήτηση – εισαγωγή στο θέμα: ποιος ήταν ο Ηρακλής, για τη μεγάλη δύναμή του και για τα κατορθώματα του. Η διάρκεια διδασκαλίας κάθε υποενότητας κυμαινόταν μεταξύ των 3 – 4 διδακτικών ωρών και ακολουθούσε μια συγκεκριμένη σειρά βημάτων.

Η διδασκαλία ξεκινούσε πάντα με **αφήγηση** παράλληλα με την **παρουσίαση των εικόνων** των βιβλίων. Η αφήγηση γινόταν πάντα αργά και καθαρά, με παραστατικό τόνο στη φωνή, χρήση διαλόγων όπου αυτό ήταν εφικτό και πάντα με χρήση σύντομων και απλών προτάσεων. Το περιεχόμενο της κάθε υποενότητας επαναλαμβανόταν τουλάχιστον τρεις φορές. Στη συνέχεια ακολουθούσαν επαναλήψεις, όμως τη φορά αυτή με ενδιάμεσες

παύσεις για ερωτήσεις και προς το μαθητή, όπως για παράδειγμα: «Τι απάντησε ο Ηρακλής τότε;», «Ποιον συνάντησε εκεί;», «Τι συνέβη μετά;», «Κατάφερε τελικά ο Ηρακλής να νικήσει το λιοντάρι της Νεμέας;». Όλες αυτές οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνταν για καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και ενίσχυση της αντίληψης και της μνήμης του μαθητή και πάντα σε συνδυασμό με τις εικόνες των βιβλίων.

Την αφήγηση ακολουθούσε σχεδόν πάντα η **προβολή** στον Η/Υ μίας ταινίας κινούμενων σχεδίων μικρού μήκους για τη συγκεκριμένη υποενότητα. Αυτό αποτελούσε μια ανταπόκριση στο εκδηλωμένο ενδιαφέρον του μαθητή για τέτοιου είδους προβολές (για το σκοπό αυτό είχαν επιλεγεί συγκεκριμένες ιστοσελίδες που είναι διαθέσιμες στο Παράρτημα στο τέλος της εργασίας).

Την προβολή διαδέχονταν οι **δραστηριότητες** οι οποίες περιελάμβαναν μία ποικιλία σχεδίων, ζωγραφιών, φωτοτυπιών, κατασκευών, κολλάζ και ενίοτε μικρούς θεατρικούς διαλόγους για εμπέδωση του μαθήματος.

Κάθε φορά που ξεκινούσε η διδασκαλία της επόμενης υποενότητας επαναλαμβανόταν με αφήγηση το περιεχόμενο και των προηγούμενων υποενοτήτων πάντα έχοντας μπροστά τις εικόνες του βιβλίου. Συνήθως ο μαθητής υποκινούνταν να κάνει ο ίδιος την «αφήγηση των προηγούμενων υποενοτήτων» παρακινούμενος μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα. Για παράδειγμα: «Για να θυμηθούμε τι μάθαμε ως τώρα..κοίτα την εικόνα αυτή..θυμάσαι τι συνέβη εδώ να μου πεις;», «Κοίτα εδώ..θυμάσαι ποιος είναι αυτός εδώ; Τι είπε στον Ηρακλή;». Έτσι, στην ουσία, γινόταν προσπάθεια κάθε βήμα να περιλαμβάνει και όλα τα προηγούμενα – συνεχής επανάληψη και ανατροφοδότηση – σύμφωνα με τις επιταγές της βαθμιαίας προσέγγισης της διδασκαλίας. Τις απαντήσεις του μαθητή συνόδευε η άμεση λεκτική επιβράβευση όταν απαντούσε σωστά και η άμεση ενίσχυση και παρότρυνση όταν δυσκολευόταν προκειμένου να βοηθηθεί στο να επαναφέρει το περιεχόμενο στη μνήμη του.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της βαθμιαίας προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας ήταν εμφανή από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό κομμάτι του μαθητή. Στα πρώτα μαθήματα που διεξήχθησαν ήταν προφανές αλλά και αναμενόμενο πως το παιδί δυσκολευόταν να συγκρατήσει στη μνήμη του πληροφορίες, παρότι φαινόταν πως με τη βοήθεια του πολυαισθητηριακού υλικού αντιλαμβανόταν το περιεχόμενο του μαθήματος. Στις πρώτες επαναλήψεις αδυνατούσε να θυμηθεί και να εξηγήσει ακόμη και βλέποντας την εικόνα τι συνέβη και που αναφέρεται αυτή. Σταδιακά όμως μέσα από τις πολλές επαναλήψεις και τη συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που παρεχόταν από την εκπαιδευτικό με διαρκείς ερωτήσεις άρχισε μια προοδευτική αποθήκευση πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη του, κάτι που αποτελούσε έναν στόχο στα αρχικά στάδια. Απαντούσε στα ερωτήματα και διηγούνταν την ιστορία και μάλιστα με τον ίδιο παραστατικό τρόπο που του είχε διηγηθεί η εκπαιδευτικός. Μιμούνταν τον τόνο της φωνής αλλά και τις κινήσεις της την ώρα που αφηγούνταν την ιστορία. Ύστερα από κάποιες επαναλήψεις ξεφύλλιζε μόνος του το βιβλίο και βλέποντας κάθε εικόνα διηγούνταν μόνος την ιστορία. Το γεγονός μάλιστα ότι ο μαθητής άρχισε να εκφράζει την έντονη επιθυμία του για το πότε θα κάνει ξανά ιστορία ή για το πότε θα ξεκινήσει το μάθημα, καθώς και το συνεχές ενδιαφέρον του για το τι θα μάθει στην επόμενη ενότητα και τι «εργασίες» θα έχει να κάνει, αποτελούν μια ένδειξη, πως η συγκεκριμένη προσέγγιση λειτούργησε θετικά όχι μόνο στο γνωστικό αλλά και στο συναισθηματικό κομμάτι του μαθητή ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στις διάφορες υποενότητες παρουσιάζουν ένα μεγάλο εύρος ως προς την ποικιλία τους ενταγμένες όμως κυρίως στη σφαίρα της αισθητικής αγωγής. Έτσι στις δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονταν ζωγραφιές, κολλάζ, κατασκευές και σύντομοι θεατρικοί διάλογοι εμπνευσμένοι από το συγκεκριμένο κάθε φορά μύθο.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια δείγματα εργασιών που διεξήχθησαν, κάποιες ζωγραφιές και κολλάζ, που έκανε ο μαθητής στις διάφορες υποενότητες που διδάχθηκαν.

Εικόνα 1: Τα φίδια της θεάς Ήρας



Εικόνα 2: Η Λερναία Ύδρα



Εικόνα 3: Τα ανθρωποφάγα άλογα



Εικόνα 4: Οι Στυμφαλίδες Όρνιθες



Εικόνα 5: Ο κήπος των Εσπερίδων



Εικόνα 6: Ο Κέρβερος



Όλες οι εργασίες του μαθητή συλλέχθηκαν όταν ολοκληρώθηκε η διδασκαλία της ενότητας και δέθηκαν σε ένα βιβλίο, το οποίο κράτησε ο ίδιος ο μαθητής. Αρχικά στο βιβλίο

παρουσιάζονταν οι εικόνες του βιβλίου της Σοφίας Ζαραμπούκα, οι οποίες είχαν αντιγραφεί – σχεδιαστεί και χρωματιστεί από την εκπαιδευτικό και οι οποίες αποτέλεσαν το αρχικό σημείο αναφοράς για την ενεργοποίηση και την ενίσχυση της αντίληψης και της μνήμης του μαθητή (τα αντίγραφα αυτά παρουσιάζονται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας). Στη συνέχεια προστέθηκαν – με τη σειρά που διδάχθηκαν οι υποενότητες – οι εργασίες του μαθητή.

Μετά την ολοκλήρωση των υποενοτήτων και την «έκδοση» του βιβλίου, ακολούθησε η κατασκευή του χρυσού καραβιού του Ήλιου με χρυσό χαρτόνι, οδοντογλυφίδες, μαρκαδόρους, κόλλες, συρραπτικά, ψαλίδια κ.α., το οποίο πήρε ο Ηρακλής απειλώντας τον Ήλιο, για να κλέψει τα βόδια του Γηρυόνη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποιοι σύντομοι θεατρικοί διάλογοι που δημιουργήθηκαν ως προϊόν της συνεργασίας μαθητή και εκπαιδευτικού στις περιπτώσεις όπου η παρέμβαση υλοποιούνταν έξω από το περιβάλλον της τάξης. Η συμβολή αυτών των διαλόγων ήταν διπλή. Από τη μια προσέδιδαν μία εύθυμη νότα στο μάθημα ενώ από την άλλη συνέβαλαν στην ενίσχυση της αντίληψης του περιεχομένου του εκάστοτε μαθήματος. Δυο τέτοια παραδείγματα διαλόγων ακολουθούν αμέσως:

Σκηνή 1η : Ο Ηρακλής παίρνει το καράβι του Ήλιου

ΗΡΑΚΛΗΣ (μαθητής): (*Στέκεται στην άκρη της θάλασσας)* Πω Πω! Τι θα κάνω τώρα; Πρέπει να βρω έναν τρόπο να περάσω απέναντι να κλέψω τα βόδια. (*Κάνει ότι σκέφτεται)* Το βρήκα! Θα πάρω το χρυσό καράβι του Ήλιου. (*Σημαδεύει τον Ήλιο με το φανταστικό του τόξο)* Ήλιε, Ήλιε! Δώσε μου το καράβι σου τώρα αλλιώς θα ρίξω το βέλος!

ΗΛΙΟΣ (εκπαιδευτικός): Μη! Μη! Σε παρακαλώ! Να, πάρε το καράβι μου να πας όπου θες!

Σκηνή 2η: Ο Ηρακλής ξεγελάει τον Άτλαντα

ΗΡΑΚΛΗΣ (μαθητής): Άτλαντα, θέλεις να κρατήσω λίγο εγώ τον Ουρανό στην πλάτη μου για να ξεκουραστείς;

ΑΤΛΑΝΤΑΣ (εκπαιδευτικός): Ναι ναι, φυσικά! Να ξεκουραστώ λιγάκι κι εγώ! Να! Κράτα τον!

ΗΡΑΚΛΗΣ (μαθητής): Ωραία, πήγαινε τώρα να κάνεις μία βόλτα στον κήπο την Ήρας και κόψε και τρία χρυσά μήλα για να μου τα φέρεις!

ΑΤΛΑΝΤΑΣ (εκπαιδευτικός): Πηγαίνω αμέσως! Περίμενε!

(*Ο Άτλαντας επιστρέφει με τα χρυσά μήλα στα χέρια)*

ΑΤΛΑΝΤΑΣ (εκπαιδευτικός): Τελικά λέω να πάω να δώσω εγώ τα χρυσά μήλα σε αυτόν που τα ζήτησε. Εσύ Ηρακλή κάθισε εδώ να κρατάς τον Ουρανό! Εγώ κουράστηκα πάρα πολύ!

ΗΡΑΚΛΗΣ (μαθητής): (*Κάνει ότι σκέφτεται πονηρά)* Ναι ναι, φυσικά, να πας! Μόνο κράτησε σε παρακαλώ λιγάκι τον Ουρανό να βάλω κι ένα μαξιλάρι στην πλάτη μου!

ΑΤΛΑΝΤΑΣ (εκπαιδευτικός): Εντάξει! Θα αφήσω για λίγο κάτω τα μήλα για να σε βοηθήσω!

(*Αφήνει κάτω τα χρυσά μήλα και πιάνει τον Ουρανό)*

(Ο Ηρακλής αρπάζει τα μήλα κι αρχίζει να τρέχει)

ΗΡΑΚΛΗΣ (μαθητής): Σε ξεγέλασα! Άντε γεια! Χα χα χα! (*Γελάει*)

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί το γεγονός ότι όλες οι παραπάνω δραστηριότητες συνέβαλαν στο να μειωθεί η διάσπαση της προσοχής του μαθητή και κράτησαν εστιασμένο το ενδιαφέρον του στο μάθημα την ώρα της διδασκαλίας. Μειώθηκε η τάση που είχε να αφαιρείται από το μάθημα όταν κάτι δεν τον ενδιέφερε και βαριόταν, προφανώς επειδή το συγκεκριμένο μάθημα παρακινούσε το ενδιαφέρον και την περιέργεια του.

Ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας ζητήθηκε από το μαθητή να φέρει ξανά το βιβλίο που είχε δημιουργηθεί στην τάξη, ώστε να διαπιστωθεί αν και πόσες από τις πληροφορίες του περιεχομένου της ενότητας διατηρεί ακόμη στη μνήμη του. Ο μαθητής κοιτώντας τις εικόνες που είχε ζωγραφίσει ο εκπαιδευτικός αλλά και τις εργασίες του θυμόταν να περιγράψει τα περισσότερα από τα γεγονότα, σίγουρα όχι με την ίδια ευκολία κι όχι με όλες τις λεπτομέρειες. Κυρίως, φαίνεται να είχε συγκρατήσει στη μνήμη του εκείνους τους άθλους που είχαν παρακινήσει περισσότερο το ενδιαφέρον του.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή έγινε περιγραφή της εφαρμογής της βαθμιαίας προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας σε συνδυασμό με τη χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης και της αισθητικής αγωγής. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπούσε στη διαπίστωση του αν και κατά πόσο ένας μαθητής με μέτρια νοητική υστέρηση δύναται να συναναστραφεί εποικοδομητικά με το μάθημα αυτό. Έγινε περιγραφή της μεθόδου που χρησιμοποιούνταν καθημερινά για τη διδασκαλία του περιεχομένου του μαθήματος αλλά και των αποτελεσμάτων που αυτή επέφερε.

Συμπερασματικά γίνεται αντιληπτό μέσα από την εφαρμογή του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας πως η μέθοδος των μικρών βημάτων, η οποία προτείνεται από τη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση είχε εμφανή θετικά αποτελέσματα. Οι εικόνες, τα κινούμενα σχέδια και ο Η/Υ λειτούργησαν ενισχυτικά στη μάθηση του παιδιού, σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες της αισθητικής αγωγής, οι οποίες διαμόρφωναν ένα περισσότερο ευχάριστο μάθημα προκαλώντας θετικά συναισθήματα και ικανοποίηση. Βέβαια το γεγονός ότι μελετάται μόνο ένας μαθητής δεν αφήνει περιθώρια για γενικεύσεις των ευρημάτων. Μπορούμε απλά να μιλάμε για ενδείξεις.

Η συνεχής επανάληψη και ανατροφοδότηση ενίσχυσαν την αντίληψη και τη συγκράτηση πληροφοριών του μαθήματος στη μνήμη του μαθητή, έστω και προσωρινά. Άλλωστε αυτό μας ενδιέφερε αρχικά κι όχι η αποθήκευση των πληροφοριών σε βάθος στη μακρόχρονη μνήμη του. Μας ενδιέφερε πρωτίστως να διερευνηθεί αν υπάρχει κάποιος τρόπος να εμπλακεί ένας μαθητής με μέτρια νοητική υστέρηση με δημιουργικό τρόπο στο μάθημα της ιστορίας, να αντιληφθεί και να κατανοήσει κάποια γεγονότα.

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με ακόμη περισσότερες δραστηριότητες, στις οποίες θα ήταν θετικό να εμπλακούν ακόμη και συμμαθητές του παιδιού με νοητική υστέρηση, ώστε ο μαθητής να αναπτύσσει παράλληλα επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο και αναγκαίο να διερευνηθεί κατά πόσο η αρχή της βαθμιαίας προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης κατά τη διδασκαλία του συνόλου των μαθητών, ώστε να βοηθήσει ένα μαθητή με νοητική υστέρηση να συμμετέχει στο συγκεκριμένο μάθημα μαζί με τους συμμαθητές του χωρίς να αποκόπτεται από την ομάδα της τάξης του. Στα πλαίσια των αρχών της συμπερίληψης που προωθείται στις μέρες μας και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών της Ειδικής Εκπαίδευσης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης μπορούν να αναζητηθούν τρόποι εμπλοκής των μαθητών αυτών στο μάθημα της ιστορίας εντός της σχολικής τάξης προχωρώντας σε απαραίτητες τροποποιήσεις και διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Dube, V., & McIlvane, J. (2006). Behavior-analytic experimental strategies and motivational processes in persons with mental retardation. *International review of research in mental retardation*, *31*, 261-288.

Foreman, P. (2009). *Education of students with an intellectual disability: Research and Practice*. Charlotte,
NC: Information Age Publishing.
Hasselbring, T. & Williams Glaser, C. (2000). Use of Computer Technology to help Students with Special Needs. *The Future Of Children, 10(2)*, 102-122.
Koritnik, A. & Metka Kordigel Aberšek (2014). The impact of reception literature on reading competence in
children with mild mental retardation. *Problems of education in the 21st century*, *61*, 58-66.
Martin, L. (2009). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. USA: Corwin Press
Reynolds, T., Zupanick, C.E. & Dombeck, M. (2013). Effective Teaching Methods for People With Intellectual Disabilities. Προσπελάστηκε Μάρτιος, 26, 2015, από: http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365
Silver, R. A. (1989). *Developing Cognitive and Creative Skills through Art: Programs for Children with Communication Disorders or Learning Disabilities*. Ablin press: New York
Thorpe, H. W., & Borden, K. S. (1985). The effect of multisensory instruction upon the on-task behaviors and word reading accuracy of learning disabled children. Journal of learning disabilities, 18(5), 279-286.

Ελληνόγλωσσες

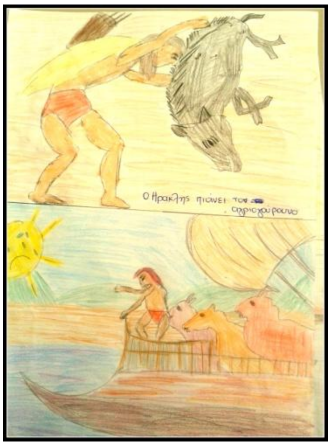
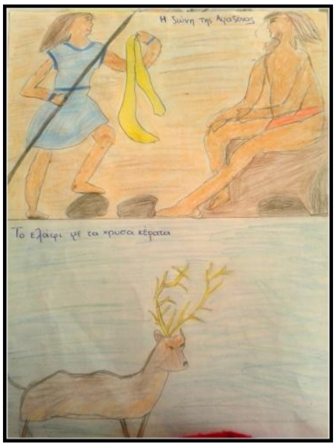
Αντωνοπούλου, Ρ. (2013, 13 Μαρτίου). *Πολυαισθητηριακό υλικό για παιδιά με νοητική καθυστέρηση.* Εισήγηση στην Ημερίδα “Από την ιδέα στην υλοποίηση: σχεδιασμός και αξιοποίηση παιδαγωγικού παιχνιδιού και υλικού”. Βόλος.
Σαλβαράς, Γ. (2005). *Η παραγωγή και η χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών.* Προσπελάστηκε Μάρτιος, 21, 2015, από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3621/1067.pdf
Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρακάτω παρατίθενται οι εικόνες που σχεδιάστηκαν και χρωματίστηκαν από τον εκπαιδευτικό, βασισμένες σε αυτές του βιβλίου της Σοφίας Ζαραμπούκα.

Εικόνα 1: Η Λερναία Ύδρα **Εικόνα 2: Το αγριογούρουνο** **Εικόνα 3: Η ζώνη και το**

και το λιοντάρι της Νεμέας και τα βόδια του Γηρυόνη ελάφι με τα χρυσά κέρατα

Εικόνα 4: Ο ταύρος και οι Εικόνα 5: Ανθρωποφάγα άλογα Εικόνα 6: Οι στάβλοι του
Στυμφαλίδες Όρνιθες και ο κήπος των Εσπερίδων Αυγεία κι ο





Κέρβερος

Ιστοσελίδες κινούμενων σχεδίων:

1. Η γέννηση του Ηρακλή και τα φίδια → https://www.youtube.com/watch?v=UU_D7Zu1Inc
2. Η Λερναία Ύδρα → https://www.youtube.com/watch?v=u-OKFYhclDk
3. Το ελάφι με τα χρυσά κέρατα → https://www.youtube.com/watch?v=xmxaFVLFQgg

4. Τα βόδια του Γηρυόνη και το καράβι του Ήλιου → https://www.youtube.com/watch?v=9kGBZirFgps
5. Η ζώνη της Αμαζόνας → https://www.youtube.com/watch?v=Cq5URxnaoKU
6. Ο ταύρος → https://www.youtube.com/watch?v=vAoxJnYQMF0
7. Τα ανθρωποφάγα άλογα → https://www.youtube.com/watch?v=3PT5WGVdNTY
8. Η βρωμιά/οι στάβλοι του Αυγεία → https://www.youtube.com/watch?v=EWB_Ow1qO8M
9. Οι Στυμφαλίδες Όρνιθες → https://www.youtube.com/watch?v=a192ts1ufkU
10. Τα χρυσά μήλα τον Εσπερίδων → https://www.youtube.com/watch?v=cDsfp-lytyA
11. Ο κέρβερος → https://www.youtube.com/watch?v=ZyVu9jLyN0Q

Τα δημόσια γλυπτά της Φλώρινας μιλούν για την ιστορία του τόπου μας: Δημιουργία ψηφιακού χάρτη των μνημείων με την χρήση του google maps

Σεχίδης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας - Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας,
ksexidis@uowm.gr

Αρβανιτάκης Ιωάννης
Καθηγητής Πληροφορικής Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας,
ioarvanit@gmail.com

Περίληψη

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας θεωρείται μια σημαντική παράμετρος της ιστορικής εκπαίδευσης. Κάθε περιοχή έχει να επιδείξει ένα πλούσιο ιστορικό απόθεμα που η διδακτική του αξιοποίηση μπορεί να συμβάλλει ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν πτυχές της ιστορίας του τόπου τους. Στην πόλη της Φλώρινας, ανάμεσα στις πολλαπλές εγγραφές του παρελθόντος στο παρόν, συγκαταλέγεται και ένας σημαντικός αριθμός δημόσιων μνημείων με ιστορικό περιεχόμενο. Με αφορμή τους παραπάνω προβληματισμούς το Πειραματικό Σχολείο Φλώρινας σε συνεργασία με το Εργαστήριο Τοπικής Ιστορίας του Π.Τ.Δ.Ε., του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, υλοποίησε ένα πρόγραμμα τοπικής ιστορίας στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ Τάξης κατέγραψαν, μελέτησαν και παρουσίασαν στο σχολείο τους 21 δημόσια γλυπτά της Φλώρινας τα οποία καλύπτουν την νεότερη και σύγχρονη ιστορία της περιοχής, με έμφαση στα πρόσωπα και στα γεγονότα του Μακεδονικού Αγώνα. Στη συνέχεια με στόχο την διάχυση της πληροφορίας που είχε παραχθεί, αποφασίστηκε να αποτυπωθούν τα δεδομένα των μνημείων και σε μορφή χάρτη η οποία θα προσέθετε επιπλέον πληροφορία (γεωγραφικές συντεταγμένες) καθώς και έναν νέο μη-γραμμικό τρόπο ανάγνωσης και πλοήγησης στα στοιχεία, με τη χρήση της πλατφόρμας της Google ως πιο διαδεδομένης.

Λέξεις Κλειδιά: Τοπική Ιστορία, δημόσια γλυπτά, διάχυση πληροφορίας.

Εισαγωγή.

Για πολλά χρόνια η μελέτη της τοπικής ιστορίας παρέμενε στο περιθώριο της εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας, στην καλύτερη περίπτωση, να υπογραμμίσει τη συμβολή του τόπου στην εθνική ιστορία, στο βαθμό που η σχολική ιστορία έθετε - και θέτει - ως προτεραιότητα τη συστηματική ενασχόληση με τη γενική ιστορία.

Τις τελευταίες δεκαετίες όμως διαπιστώνεται μια σταδιακή αλλαγή τόσο στις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσο και στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, η οποία γίνεται αρκετά εμφανής στο πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΔΕΠΠΣ) και στο σχετικό εκπαιδευτικό υλικό (Κασβίκης, υ.δ.).

Στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η ενασχόληση με την τοπική ιστορία προτείνεται για τις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Δ΄, Ε΄, Στ΄) με τη διάθεση πέντε διδακτικών ωρών για την υλοποίηση σχετικών ερευνητικών δραστηριοτήτων. Στο ΑΠΣ της Ιστορίας διατυπώνονται κοινοί στόχοι για αυτές τις τρεις τάξεις που αφορούν σε τόσο σε ζητήματα περιεχομένου της τοπικής ιστορίας όσο και μεθοδολογικών προσεγγίσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003: 188, 197, 202-203, 210). Το εν χρήσει εκπαιδευτικό υλικό της ιστορίας κινείται, επίσης, σε αυτήν κατεύθυνση. Παράλληλα με αυτές τις θεσμικές αλλαγές φαίνεται ότι αρχίζουν να διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας και τη διερεύνηση της συμβολής του τόπου (Ανδρέου και Κασβίκης, 2014, Ιερεμιάδου, 2008, Κασβίκης υ.δ.). Αυτές οι εξελίξεις δεν είναι ανεξάρτητες από την

επιστημονική συζήτηση που έχει αναπτυχθεί για τη διδακτική αξιοποίηση του τοπικού ιστορικού αποθέματος, σύμφωνα με την οποία η τοπική ιστορία δεν θεωρείται ένα διακριτό είδος αλλά περισσότερο ως μέθοδος που θα συμβάλλει ώστε τα παιδιά να συσχετίσουν και να νοηματοδοτήσουν το δικό τους παρόν με αυτό της περιοχής τους και θα αναδείξει τις πολύπλοκες, αλλά όχι υπάλληλες, σχέσεις και αλληλεπιδράσεις της γενικής ιστορίας με την ιστορία του εκάστοτε τόπου (Βαϊνά, 1997, Βλαχού, 2006, Λεοντσίνης, 1996, Λεοντσίνης, 2003, Λεοντσίνης και Ρεπούση, 2001, Ρεπούση, 2000).

Κάθε τόπος έχει τη δική του ιστορία που αν προσεγγισθεί διδακτικά μπορεί να συμβάλλει ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν πτυχές της τοπικότητας, αθέατες στο πλαίσιο της γενικής ιστορίας, και να διαμορφώσουν άποψη για το παρόν, μέσα από τη συνειδητοποίηση της σχέσης παρόντος – παρελθόντος με αφορμή τη μελέτη του τοπικού ιστορικού αποθέματος που επιβιώνει στο σήμερα. Αυτό το τοπικό απόθεμα περιλαμβάνει πολλαπλές ιστορικές εγγραφές, υλικές και άυλες, ορατές και αόρατες, αναγνωρισμένες και θεσμοθετημένες στη συλλογική μνήμη ή αποσιωπημένες και απωθημένες, ερευνημένες από την επίσημη ιστορία ή όχι, άλλες που αφορούν και εναρμονίζονται με τη γενική – εθνική ιστορία και άλλες που αποκλίνουν και υπογραμμίζουν αποκλειστικά την τοπική ιδιαιτερότητα. Η Φλώρινα θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί και ως η πόλη των δημόσιων γλυπτών, αφού ένας σημαντικός «πληθυσμός αγαλμάτων» (Ανδρέου και Βαμβακίδου 2006), ο οποίος πλέον υπερβαίνει συνολικά τα τριάντα εγγράφεται στο σημερινό αστικό της τοπίο. Αυτοί οι δημόσιοι τόποι μνήμης παρουσιάζουν ειδικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του παρελθόντος αλλά και για την κατανόηση της δημόσιας χρήσης της ιστορίας, καθώς συνιστούν μια εμπρόθετη απόπειρα μνημονικής επιτέλεσης. Από την σκοπιά της διδακτικής της ιστορίας οι πάσης φύσης μνημονικοί τόποι και ιδιαίτερα τα δημόσια γλυπτά εμπεριέχουν σημαντικό πληροφοριακό φορτίο, μνημονικές αξίες και διδακτικές δυνατότητες τόσο για τη σχολική ιστορία όσο και για την υλοποίηση ενός project τοπικής ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2005: 147-158).

Με αφορμή τους παραπάνω προβληματισμούς επιχειρήσαμε την υλοποίησης ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας με στόχο τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων της δημόσιας γλυπτικής της πόλης της Φλώρινας. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας σε συνεργασία με το Εργαστήριο Τοπικής Ιστορίας της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συμμετείχαν 23 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ Τάξης, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, οι οποίες κατέγραψαν και παρουσίασαν 21 δημόσια γλυπτά (ανδριάντες και μνημεία). Τα έργα που καταγράφηκαν και μελετήθηκαν καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος της δημόσιας γλυπτικής της πόλης της Φλώρινας.

Τα τεχνουργήματα παρουσιάζουν μεμονωμένα ιστορικά πρόσωπα ή ομάδες, την ιστορική τους δράση αλλά και ιδέες που χρονολογικά αναφέρονται στην περίοδο της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (Ανδρέου και Βαμβακίδου, 2006: 105). Έμφαση δόθηκε στα πρόσωπα και τα γεγονότα του Μακεδονικού Αγώνα και του Εμφυλίου Πολέμου.
Στόχοι του όλου εγχειρήματος ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από την μελέτη της δημόσιας γλυπτικής:
- να γνωρίσουν την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ιστορία του τόπου τους,
- να εξασκηθούν στην επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών: γραπτές, εικονιστικές, μεταπηγές (ψηφιοποιημένες), οπτικοακουστικές, καλλιτεχνικά δημιουργήματα, χάρτες,

- να εξερευνήσουν πτυχές του μακεδονικού αγώνα στην περιοχή τους,
- να κατανοήσουν σημαντικές ιστορικές έννοιες σχετικές με το θέμα: μακεδονικός αγώνας, εμφύλιος, αντάρτικο σώμα, κλέφτικη παράδοση, προπαγάνδα, γλυπτό, ανδριάντας, προτομή,
- να εκτιμήσουν την αξία της δημόσιας γλυπτικής ως πηγής ιστορικής πληροφόρησης και να εξοικειωθούν με την έρευνά της,
- να ασκηθούν σε ερευνητικές τεχνικές,
- να ευαισθητοποιηθούν για ζητήματα διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς και
- να αποτιμήσουν την αισθητική πλευρά της δημόσιας γλυπτικής.

1. Διάρθρωση του προγράμματος

1.1 Εισαγωγή – προετοιμασία για έρευνα.

Τα δημόσια γλυπτά αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα έργων τέχνης. Υπάρχουν στις πλατείες, στα πάρκα, σε κάθε είδους δημόσιους χώρους. Τα συναντούμε καθημερινά στις διαδρομές μας μέσα στην πόλη, τα χρησιμοποιούμε ως σημεία συνάντησης, συνάθροισης ή ως τόπους δημόσιων τελετών, ενώ άλλες φορές η παρουσία τους περνά απαρατήρητη. Με ποια κριτήρια επιλέγονται τα θέματά τους και ο χώρος όπου τοποθετούνται; Τι ιστορίες έχουν να μας αφηγηθούν για πρόσωπα και γεγονότα του παρελθόντος; Με βάση αυτούς τους προβληματισμούς έγινε στην τάξη μια συζήτηση με σκοπό την ανάδειξη ενός κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος. Μέσα από την σύνθεση των απόψεων των παιδιών διαμορφώθηκε το ιστορικό ερώτημα: «Τι γνωρίζουμε για τα δημόσια γλυπτά (μνημεία) που βρίσκονται στην πόλη της Φλώρινας;»

1.2. Κινητοποίηση για διερεύνηση.

Το παραπάνω κεντρικό ιστορικό ερώτημα ανέδειξε νέα ερωτήματα για τη σχολική ομάδα: Τι είδους γλυπτά θα περίμενε λοιπόν κανείς να βρει τοποθετημένα στη Φλώρινα; Ποια είναι η σχέση τους με την πόλη μας; Τι θέλει να «θυμάται», να τιμά, να επιδεικνύει η Φλώρινα μέσα από τα δημόσια γλυπτά μνημεία που τοποθέτησε στους δρόμους και τις πλατείες της; Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός που οδήγησε στην υλοποίηση μιας έρευνας στα γλυπτά της πόλης της Φλώρινας, με το σκεπτικό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζοντας καλύτερα τη δημόσια γλυπτική θα γνωρίσουν καλύτερα και τον χώρο που ζουν:
- Τι μπορούμε να ερευνήσουμε; (θέματα, γεγονότα, ιστορικά πρόσωπα, ζητήματα)
- Που μπορούμε να τα εντοπίσουμε; (βιβλιογραφία, αρχεία, φωτογραφίες, διαδίκτυο)
- Με ποιο τρόπο; (ατομική – ομαδική έρευνα, καταγραφή, τεκμηρίωση)

1.3. Ερευνητική δραστηριοποίηση των μαθητών / τριών

1.3.1.Κατασκευή φύλλου παρατήρησης.

Με στόχο την επιτόπια έρευνα της δημόσιας γλυπτικής, οι μαθητές με συγκεκριμένα κριτήρια κατασκεύασαν ένα φύλλο παρατήρησης: την *Καρτέλα του Μνημείου.* Τα στοιχεία που επέλεξαν να περιλάβουν σ' αυτήν αφορούσαν τον τόπο όπου βρίσκεται το μνημείο, το είδος, τον καλλιτέχνη, το υλικό και την χρονολογία κατασκευής του και τέλος την υφιστάμενη κατάσταση του. Ακολουθεί ένα παράδειγμα:

ΚΑΡΤΕΛΑ ΜΝΗΜΕΙΟΥ

- ***Α/ ΤΟΠΟΣ (που βρίσκεται):*** *Νέο Πάρκο Φλώρινας*
- ***Β/ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:***

ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΓΙΑ..	ΟΝΟΜΑΣΙΑ
Προτομή	
Ανδριάντα **Χ**	*Καπετάν Κώττας, Μακεδονομάχος*
Ηρώο	
Μνημείο	

- ***Γ/ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΝΗΜΕΙΟΥ***

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΣ: *Δημήτρης Καλαμάρας*
ΥΛΙΚΟ: *Χαλκός*
ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΝΕΓΕΡΣΗΣ: *1961*

- ***Δ/ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΤΟ ΜΝΗΜΕΙΟ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ;***
  ΝΑΙ *ΟΧΙ*
- ***Ε/ Ο ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΜΝΗΜΕΙΟΥ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΑΝΑΠΛΑΣΗ;***
  ΝΑΙ *ΟΧΙ*

1.3.2. Επιτόπια έρευνα των γλυπτών

Η επιτόπια παρατήρηση και έρευνα για τη συγκέντρωση του δημόσιου οπτικού υλικού στηρίχθηκε στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Οι ομάδες εργασίας της τάξης σε εβδομαδιαία βάση – κατά την διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης – προχώρησαν στην τεκμηρίωση και φωτογράφηση των δημόσιων μνημείων, με βάση την χαρτογράφηση που προηγήθηκε. Παράλληλα έγινε καταγραφή των στοιχείων ταυτότητας του κάθε τεχνουργήματος στην *Καρτέλα του Μνημείου*.



Επιτόπια καταγραφή μνημείων..

1.3.3. Έρευνα πηγών.

Σε δεύτερη φάση, μετά την επιτόπια έρευνα, το υλικό που συγκεντρώθηκε παρουσιάστηκε και συζητήθηκε στην ολομέλεια της τάξης. Στην συνέχεια τα στοιχεία και οι πληροφορίες καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά στους υπολογιστές κατά την διάρκεια του μαθήματος της Πληροφορικής. Αποφασίστηκε η αναζήτηση ιστορικών μαρτυρίων για την τεκμηρίωση των δημόσιων γλυπτών με βάση τη βιβλιογραφία στη σχολική και στην οικογενειακή βιβλιοθήκη, σε βιβλιοθήκες της πόλης, σε αρχειακές συλλογές, τοπικές εφημερίδες και στο διαδίκτυο. Τα παιδιά ερεύνησαν και συγκέντρωσαν ιστορικές πληροφορίες για τα πρόσωπα που απεικονίζουν τα τεχνουργήματα, τη βιογραφία των μακεδονομάχων αγωνιστών, των πολιτικών προσωπικοτήτων και τα σχετικά με αυτούς ιστορικά γεγονότα.

2. Διάχυση της Πληροφορίας

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές είχαν συλλέξει και καταγράψει σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή δεδομένα για τα 21 μνημεία τα οποία επισκέφτηκαν και παρατήρησαν. Ο δάσκαλος της τάξης σε συνεργασία με τον καθηγητή πληροφορικής του σχολείου συζήτησαν σχετικά με την δυνατότητα διάχυσης της πληροφορίας που είχε παραχθεί. Στις συζητήσεις αυτές αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το έργο των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος της πληροφορικής ώστε να βρεθούν και να υλοποιηθούν τρόποι για την καλύτερη δυνατή παρουσίαση και ανάδειξη του.

Η πρώτη απόφαση η οποία έπρεπε να ληφθεί ήταν η μορφή με την οποία θα διαχέονταν τα δεδομένα. Ήδη τα παραγόμενα της έρευνας των μαθητών υπήρχαν σε μορφή ηλεκτρονικού εγγράφου και παρουσίασης και είχαν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. Το ηλεκτρονικό έγγραφο και η παρουσίαση παρουσιάζουν την πληροφορία με τρόπο γραμμικό και δεν προσφέρουν εναλλακτικές διαδρομές ανάγνωσης. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να αποτυπωθούν τα δεδομένα των μνημείων και σε μορφή χάρτη η οποία θα προσέθετε επιπλέον πληροφορία (γεωγραφικές συντεταγμένες) καθώς και έναν νέο μη-γραμμικό τρόπο ανάγνωσης και πλοήγησης στα στοιχεία.

Η δεύτερη απόφαση που έπρεπε να ληφθεί αφορούσε το λογισμικό-υπηρεσία η οποία θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές για την υλοποίηση του χάρτη των αγαλμάτων. Στο διαδίκτυο υπάρχουν αρκετές υπηρεσίες που προσφέρουν δυνατότητες χαρτογράφησης και απεικόνισης χαρτών, όπως οι κλειστές εφαρμογές Google maps, Yahoo! Maps, Bing Maps, καθώς και οι ανοιχτές πλατφόρμες OpenStreetMaps και Wikimapia. Επειδή ένας από τους στόχους μας ήταν η μέγιστη δυνατή διάχυση της πληροφορίας, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η πλατφόρμα της Google ως η πιο διαδεδομένη.

Η Google μέσω της υπηρεσίας my maps δίνει την δυνατότητα σε εγγεγραμμένους χρήστες να προσθέτουν με απλό τρόπο στοιχεία πάνω στους χάρτες της, δημιουργώντας νέες στρώσεις και να τις δημοσιεύουν. Παράλληλα επιτρέπει και την συνεργασία πολλών χρηστών με διαφορετικούς λογαριασμούς πάνω σε έναν χάρτη. Το σχολείο μας διαθέτει 10 λογαριασμούς Google, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για διάφορες εργασίες των μαθητών που απαιτούν την χρήση υπηρεσιών της Google (AppInventor, Google Drive κλπ) κυρίως στο μάθημα της πληροφορικής.

Οι στόχοι που αφορούν αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας έχουν να κάνουν κυρίως με θέματα διαχείρισης της πληροφορίας και των μορφών της από τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να αποκτήσουν δεξιότητες επαναχρησιμοποίησης δεδομένων που έχουν καταγράψει για την παραγωγή νέων αναπαραστάσεων.

Η διαδικασία της δημιουργίας του χάρτη διήρκεσε έξι διδακτικές ώρες (τρία δίωρα) στα πλαίσια του μαθήματος πληροφορικής της Ε΄ τάξης. Το πρώτο διδακτικό δίωρο αφιερώθηκε σε θέματα οργάνωσης της τάξης και επίδειξης του τρόπου λειτουργίας της υπηρεσίας από τον καθηγητή πληροφορικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 10 ομάδες των 2-3 ατόμων. Κάθε ομάδα είχε τον δικό της σταθμό εργασίας στο εργαστήριο πληροφορικής, καθώς και τον δικό της λογαριασμό Google (από τους 10 του σχολείου). Σε όλους τους σταθμούς εργασίας υπήρχε η παρουσίαση του προγράμματος, που περιελάμβανε τα στοιχεία των 21 μνημείων που είχαν καταγράψει οι μαθητές και σε κάθε ομάδα ανατέθηκαν δυο από αυτά. Ο καθηγητής πληροφορικής συνδέθηκε με τον δικό του λογαριασμό και δημιούργησε τον αρχικό χάρτη, προσθέτοντας το πρώτο άγαλμα, προβάλλοντας και εξηγώντας παράλληλα την διαδικασία στο σύνολο της τάξης.

Στο επόμενο δίωρο οι μαθητές της κάθε ομάδας εργάστηκαν ώστε να προσθέσουν στον χάρτη τα μνημεία που τους είχαν ανατεθεί. Για κάθε ένα μετέφεραν από το αρχείο της παρουσίασης τα στοιχεία του καλλιτέχνη, του υλικού κατασκευής, της χρονολογίας ανέγερσης, καθώς επίσης μια φωτογραφία και μια σύντομη αναφορά στην ιστορία του προσώπου ή του γεγονότος που αναπαριστούσε το μνημείο. Για την εύρεση της ακριβής τοποθεσίας στον χάρτη οι μαθητές αναζητούσαν την διεύθυνση του μνημείου και συμβουλεύονταν την δορυφορική αποτύπωση της υπηρεσίας Google Maps.

Στο τέλος έγιναν όπου χρειάζονταν μικρές διορθώσεις στις τοποθεσίες των αγαλμάτων πάνω στον χάρτη και δημιουργήθηκαν 2 διαδρομές περιήγησης από μνημείο σε μνημείο. Μετά τους τελικούς ελέγχους ο χάρτης δημοσιοποιήθηκε στο διαδίκτυο και έγινε προσβάσιμος από όλους μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου μας.

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε μέσα από μια δομημένη συζήτηση στην οποία έλαβε μέρος το σύνολο της τάξης με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών για το περιεχόμενό του, την εμπειρία τους από τη συμμετοχή, τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν. Για παράδειγμα στην αξιολόγηση αναδείχθηκε από τα παιδιά το στοιχείο της βιωματικότητας. Η βιωματικότητα αλλά και η έξοδος από τη σχολική τάξη φάνηκε ότι ικανοποίησε τα παιδιά.

Τα παιδιά μπόρεσαν να προσεγγίσουν στιγμές από την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ιστορία του τόπου τους, πτυχές του μακεδονικού αγώνα στην περιοχή της Φλώρινας, να πληροφορηθούν για την στρατιωτική δράση συγκεκριμένων μακεδονομάχων, να κατανοήσουν σημαντικές ιστορικές έννοιες όπως μακεδονικός αγώνας, εμφύλιος, γενοκτονία. Παράλληλα τα παιδιά εκτίμησαν την αξία της δημόσιας γλυπτικής ως πηγής ιστορικής πληροφόρησης και ευαισθητοποιήθηκαν σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Το σημαντικότερο ίσως είναι πως μπόρεσαν μέσα από την αποτύπωση της δουλειάς τους στην πλατφόρμα της Google να κάνουν τα ψήγματα αυτά της ιστορίας του τόπου τους, της Φλώρινας, να είναι προσβάσιμα στον καθένα.

Συνολικά το όλο εγχείρημα χαρακτηρίστηκε ως πολύ ενδιαφέρον από το σύνολο των παιδιών που έλαβαν μέρος: «*Μάθαμε για την ιστορία του τόπου όπου ζούμε, για τα σημαντικά γεγονότα της ιστορίας μας., τα σπουδαία πρόσωπα που έδρασαν στην περιοχή μας, πολιτικούς, για ήρωες που δεν γνωρίζαμε και αυτά μπορούν πλέον να τα μάθουν και άλλοι*».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

.

Ανδρέου, Α. Π. και Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας.* Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης

Ανδρέου, Α.Π. και Κασβίκης, Κ. (2014). Τοπική ιστορία και εκπαίδευση: Αντιλήψεις και πρακτικές των δασκάλων της Φλώρινας και της Πτολεμαΐδας για την ιστορία του τόπου τους, Στο Κ. Φωτιάδης, Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Βλ. Βλασίδης (Επιμ.), *Η Δυτική Μακεδονία: Από την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος έως σήμερα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Βλαχού, Μ. (2006). Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της ιστορίας, Στο Γ. Κόκκινος και Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιερεμιάδου, Φ. (2008). *Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Α.Π.Θ.

Κασβίκης, Κ. (υπό δημοσίευση). Τοπική Ιστορία και διδακτικές πρακτικές: θεσμικές προϋποθέσεις, εκπαιδευτικές παράμετροι και ερευνητικά δεδομένα. Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Ιωάννινα, 2012.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1996). *Διδακτική της ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Λεοντσίνης, Γ. και Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 112, 97-108.

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Εμπειρική έρευνα.

Γρόσδος Σταύρος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
stavgros@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχεδίασαν και υλοποίησαν μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του μαθητή/τριας. Τα κύρια χαρακτηριστικά της πρότασης είναι ότι απευθύνεται εξίσου στους γονείς και στους μαθητές/τριες, διαθέτει ευελιξία ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών στη στοχοθεσία και στον προγραμματισμό του σχολικού έργου, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκφράσει τη γνώμη του, όχι μόνο αναφορικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων των γνωστικών αντικειμένων αλλά και σε ό,τι αφορά την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/τριών, δεν χρησιμοποιεί βαθμολογικούς ή εγγράμματους χαρακτηρισμούς αλλά απλές κατανοητές περιγραφές, εξετάζει και προτείνει τρόπους βελτίωσης των αδυναμιών των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τα θετικά χαρακτηριστικά τους και προβάλλοντας ιδιαίτερα την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (ενδοπροσωπική αξιολόγηση). Η μέθοδος αξιολογήθηκε στα πλαίσια εμπειρικής έρευνας με γραπτό ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών/τριών με στόχο την καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεών τους σχετικά με την εφαρμοζόμενη μέθοδο. Το κείμενο που ακολουθεί περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή της μεθόδου, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση μαθητή, περιγραφική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Στην ελληνική πρωτοβάθμια σχολική πραγματικότητα οι έννοιες αξιολόγηση και βαθμολόγηση ταυτίζονται (Γρόσδος, 2011). Είτε χρησιμοποιείται η εγγράμματη (για τους μαθητές/τριες των τάξεων Γ΄, Δ΄) είτε η αριθμητική βαθμολογία (για τους μαθητές/τριες των τάξεων Ε΄ και Στ΄), είναι φανερό ότι ο όρος "αξιολόγηση", ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις παραπάνω διαδικασίες, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, γιατί πρόκειται για τη "θεσμοθετημένη" βαθμολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή/τριας. Η σύγκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και της βαθμολογίας (Γρόσδος, 2011) αποδεικνύει ότι ο όρος αξιολόγηση είναι ευρύτερος και, ως διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια (Καψάλης, 1995: 550), περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, αναλυτικές εκτιμήσεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς ο μαθητής/τρια, όχι μόνο εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά η επίδοσή του ερμηνεύεται. Η βαθμολογία, όρος πιο στενός, δηλώνει την ποσοτική αποτίμηση, τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή/τριας σ' ένα ορισμένο γνωστικό αντικείμενο, έκφραση του αποτελέσματος της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία εμφανίζεται με ένα βαθμό. Το

σχολείο κατατάσσει το μαθητή/τρια σε μια βαθμολογική κλίμακα, κυρίως με βάση τις γνώσεις του (Παπαναούμ-Τζίκα, 1985, Κασσωτάκης, 1994).

Πίνακας 1. Σύγκριση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων βαθμολογίας-αξιολόγησης

η βαθμολογία	η αξιολόγηση
Ο όρος είναι στενός, άκαμπτος και στατικός.	Ο όρος είναι ευρύτερος.
Είναι η έκφραση του αποτελέσματος της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία εμφανίζεται με ένα βαθμό.	Διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια/ δείκτες.
Δηλώνει την ποσοτική αποτίμηση, τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή/τριας σ' ένα ορισμένο γνωστικό αντικείμενο.	Περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, αναλυτικές εκτιμήσεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως η ανάπτυξη κριτικής ή αποκλίνουσας στάσης.
Το σχολείο κατατάσσει το μαθητή/τρια σε μια βαθμολογική κλίμακα, κυρίως με βάση τις γνώσεις του.	Ο μαθητής/τρια, όχι μόνο εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά η επίδοσή του ερμηνεύεται.
Δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς επικεντρώνεται στον τελικό βαθμό και όχι στην διαδικασία (πώς) κατάκτησης της γνώσης.	Συμβάλλει σε ανατροφοδοτικές διαδικασίες, διότι δεν εξαντλείται στην αποτίμηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, αλλά, ταυτόχρονα, προτείνει τρόπους ανάπτυξής τους.
Έχει χαμηλή επικοινωνιακή δύναμη, διότι δεν αποτυπώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή/τριας.	Ενημερώνει πληρέστερα γονείς και μαθητές/τριες καθώς αποτυπώνει δεξιότητες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.
Δημιουργεί εντάσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών. Προωθεί τον ανταγωνισμό και εμποδίζει τον ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στη σχολική αίθουσα, καλλιεργώντας τον ατομικισμό. Διαταράσσει την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, καθώς κυριαρχούν οι σχέσεις ελέγχου και εξουσίας και όχι οι σχέσεις συνεργασίας.	Ανοίγει δίαυλους επικοινωνίας και διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές/τριες.
Στιγματίζει το μαθητή/τρια με χαμηλές επιδόσεις ως τον κύριο	Αποτελεί σκαλοπάτι για το σχεδιασμό και την υλοποίηση

υπεύθυνο της αποτυχίας του. Ευνοεί τους κοινωνικά ευνοημένους και αδικεί τους κοινωνικά αδικημένους.	υποστηρικτικών παρεμβάσεων για τους μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης (εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Ως σύγχρονες και πρακτικά εφαρμόσιμες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δημιουργήματα των κινημάτων του κοινωνικού εποικοδομισμού και της κριτικής σκέψης και του κινήματος για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αναφέρονται η περιγραφική αξιολόγηση, ο φάκελος εργασιών του μαθητή/τριας (portofolio), η αυτοαξιολόγηση του μαθητή/τριας και η αξιολόγηση μαθητή/τριας από συμμαθητές/τριες (Χαρίσης, 2006). Σε πρακτικό επίπεδο, ο παραμερισμός της βαθμολόγησης και η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οδηγεί, ταυτόχρονα, στο ξεπέρασμα των αρνητικών συνεπειών της χρήσης της βαθμολογίας (Γρόσδος, 2006).

Επιδιώξεις της εφαρμογής μορφών περιγραφικής αξιολόγησης είναι η καταγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών, η διατύπωση και ο σχεδιασμός παρεμβάσεων με τις κατάλληλες κάθε φορά παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες. Δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά συνεκτιμά συστηματικά την προσπάθεια του μαθητή/τριας, την εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί, καθώς και ικανότητες και δεξιότητες που ανήκουν στον κοινωνικό και συμμετοχικό ή ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Ως μέθοδος διαθέτει ευελιξία ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών στη στοχοθεσία και στον προγραμματισμό του σχολικού έργου. Δεν χρησιμοποιεί βαθμολογικούς ή εγγράμματους χαρακτηρισμούς αλλά απλές κατανοητές περιγραφές, δεν περιγράφει απλά αλλά εξετάζει και προτείνει τρόπους βελτίωσης των αδυναμιών των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τα θετικά χαρακτηριστικά τους και προβάλλοντας ιδιαίτερα την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (ενδοπροσωπική αξιολόγηση). Το ενημερωτικό έντυπο, το οποίο διαθέτει ικανοποιητικό χώρο για λεκτικές περιγραφές από τον εκπαιδευτικό, παραδίδεται στο μαθητή/τρια, αλλά απευθύνεται εξίσου στους γονείς και στους μαθητές/τριες, Στους μαθητές/τριες λειτουργεί ανατροφοδοτικά με στόχο την ατομική ενθάρρυνση και την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης. Οι συγκρίσεις του μαθητή/τριας με τους συμμαθητές/τριες αποφεύγονται, διότι αξιολογικός παράγοντας αποτελεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων και η σύγκριση γίνεται με τις προηγούμενες επιδόσεις του μαθητή/τριας. Ο πληροφόρηση των γονέων είναι πληρέστερη με στόχο την από κοινού με το σχολείο συνεργασία για την υπέρβαση των προβλημάτων. Στα αρνητικά σημεία της περιγραφικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται ο επιπλέον κόπος και χρόνος που απαιτείται, καθώς και η συχνά παρατηρούμενη εξωραϊσμένη (μη ρεαλιστική) εικόνα του μαθητή/τριας που εμφανίζεται στις περιγραφικές εκθέσεις.

Στον ατομικό φάκελο ή φάκελο εργασιών του μαθητή/τριας (portfolio assessment) συγκεντρώνονται αντιπροσωπευτικές εργασίες που αποτελούν υλικό για την αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία. Έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και αποτελούν τεκμήρια της δράσης του. Στόχος είναι, διαμέσου του φακέλου, όχι μόνο να αξιολογηθεί η ανταπόκριση του μαθητή/τριας στις γνωστικές απαιτήσεις ή σε άλλους τομείς, αλλά να παρουσιαστεί η εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή/τριας (συγκριτική παρουσίαση), καθώς και η διαλεκτική σχέση του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας: εκπαιδευτικός, συμμαθητές/τριες και γονείς. Για την επίτευξη των παραπάνω, προϋπόθεση αποτελεί η εμπλοκή του παιδιού στην επιλογή και αξιολόγηση των εργασιών. Κατά καιρούς, εκπαιδευτικός και μαθητής/τρια, εκπαιδευτικός και γονείς, σε μια διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, ανοίγουν τον φάκελο, το υλικό απλώνεται και ξεκινά συλλογικά η αποτίμηση της προσπάθειας του μαθητή/τριας με ενεργό το στοιχείο της σύγκρισης και της εξέλιξης (Πώς ξεκινήσαμε και πού βρισκόμαστε τώρα; Τι καταφέρνουμε τώρα που δεν

μπορούσαμε πριν;). Στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς ή στο ξεκίνημα του μήνα ή του τριμήνου από κοινού ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες συνδιαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης (αξιολογικοί δείκτες), δηλαδή αποφασίζουν τι πρέπει να πετύχουν (το θέμα και οι τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων). Πλεονεκτήματα του φακέλου εργασιών αποτελούν η εμπλοκή των μαθητών/τριών στην πορεία της αξιολόγησης και η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η ανακάλυψη των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών/τριών, η προώθηση της ενεργητικής μάθησης και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η έμφαση στις ατομικές διαφορές σε μια ανομοιογενή τάξη και η προώθηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονιών. Ως μειονεκτήματα αναφέρονται η έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας και ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή του (Γεωργούσης 1998, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας 2004, Αρβανίτης 2007).

Η συνεισφορά της αυτοαξιολόγησης του μαθητή/τριας βρίσκεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στα “παράλληλα ωφελήματα” καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του /της, αναπτύσσοντας παράλληλα την υπευθυνότητα και την αυτογνωσία του. Απαιτείται να είναι προσδιορισμένη με σαφή κριτήρια και οργανωμένη με προσυμφωνημένες δραστηριότητες. Δρα επικουρικά στην περιγραφική αξιολόγηση και στη δημιουργία του portfolio και συμβάλλει στην καλύτερη ανατροφοδότηση του μαθητή/τριας, αφού εξασφαλίζει πληροφορίες, όχι μόνο για το βαθμό επίτευξης ενός σκοπού, αλλά και τις διαδικασίες που επιλέχθηκαν και εφαρμόσθηκαν για την επίτευξη του. Ενίοτε λαμβάνει δημόσιο χαρακτήρα με συζητήσεις και ανακοινώσεις στην ολομέλεια της τάξης ή στις ομάδες των μαθητών/τριών. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών.

Η αξιολόγηση μαθητή/τριας από συμμαθητές/τριες στηρίζεται στην άποψη ότι οι μαθητές/τριες γνωρίζουν εξίσου καλά με τον/την εκπαιδευτικό τους συμμαθητές/τριές τους, μπορούν να διαγνώσουν μερικές ίσως πτυχές της προσωπικότητάς τους καλύτερα από τον ίδιο το διδάσκοντα και να κρίνουν με περισσότερη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα. Ταυτόχρονα, αποτελεί δραστηριότητα ανάπτυξης κριτικής στάσης με κοινωνικές προεκτάσεις καθώς ο μαθητής/τρια, αναλαμβάνοντας τόσο το ρόλο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή, καλείται να τεκμηριώσει τις αξιολογικές κρίσεις του υπεύθυνα και με ειλικρίνεια. Ως προς τις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται στην ομάδα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει θετικά τις γνώμες των συμμαθητών/τριών για να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή/τριά του.

Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Έρευνα δράσης

Η ερευνητική μελέτη αποτέλεσε συνδυασμός δύο ερευνητικών μεθόδων: έρευνα δράσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης και εμπειρική έρευνα για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παραπάνω παρέμβασης. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δύο σχολικές μονάδες ημιαστικών περιοχών της περιφερειακής ενότητας Πέλλας (περιοχή Γιαννιτσών), το 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αραβησσού και το 6/θέσιο 1ο Δημοτικό Σχολείο Κρύας Βρύσης. Συμμετείχαν συνολικά 22 εκπαιδευτικοί.

Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, ως εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών/τριών στα παραπάνω σχολεία, ήταν μία παρέμβαση, η οποία διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης καθώς από το ξεκίνημα υπήρχε «ένα σχέδιο», μια διδακτική πρόταση, ανοιχτή σε βελτιωτικές αλλαγές, «μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης», όπου η καθεμία απ’ τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες και τέλος «ενεργός εμπλοκή» των συμμετεχόντων στην πρακτική σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997: 220). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είχε ως σημείο εκκίνησης βιωμένες ανάγκες και προβλήματα των μαθητών/τριών τους μέσα στην σχολική αίθουσα. Αφετηρία της έρευνας δράσης αποτέλεσε μία προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και

χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις. Η προβληματική κατάσταση στην συγκεκριμένη μελέτη εντοπίστηκε στις εμπειρικές διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών για την αναποτελεσματικότητα και τις αρνητικές συνέπειες της εφαρμοζόμενης "βαθμολόγησης" των μαθητών/τριών (Γρόσδος, 2006). Ο Σχολικός Σύμβουλος είχε τον ρόλο του εξωτερικού συνεργάτη - διευκολυντή (facilitator) ως σύμβουλος, συντονιστής και εμψυχωτής.

Τα στάδια εφαρμογής: (α) Στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς προηγείται η άτυπη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με πολλαπλές μεθόδους, μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα (συμπεριλαμβανομένων των συναντήσεων-συζητήσεων του εκπαιδευτικού με τους γονείς), ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που ενυπάρχουν ή αποκτήθηκαν την προηγούμενη σχολική χρονιά. Πρώτη καταγραφή των ατομικών αναγκών των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό. (β) Πραγματοποιείται ενημερωτική συνάντηση εκπαιδευτικού με γονείς με κύριο θέμα την παρουσίαση της στοχοθεσίας και του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, των επιδιώξεων σε επίπεδο σχολικής τάξης και των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν. Συζήτηση για το ρόλο και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (γ) Πραγματοποιούνται διαδοχικές συναντήσεις συνεργασίας Σχολικού Συμβούλου και εκπαιδευτικών (συλλόγου διδασκόντων). Συζήτηση των προβλημάτων της εφαρμοζόμενης μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Βιβλιογραφική έρευνα και παρουσίαση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Επιλογή της περιγραφικής αξιολόγησης ως εναλλακτικής μεθόδου. (δ) Επιλογή των αξιολογικών δεικτών (κριτηρίων) από τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης και σχεδιασμός του ενημερωτικού εντύπου. Ανακοίνωση δεικτών από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές/τριες (σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών) ανά γνωστικό αντικείμενο. Γραπτή ενημέρωση των γονέων (ή ανακοινώσεις σε συλλογική συνάντηση). (ε) Πραγματοποιούνται ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις μεταξύ Σχολικού Συμβούλου και εκπαιδευτικών του σχολείου. (στ) Τέλος πρώτου τριμήνου. Επίδοση των εντύπων της περιγραφικής αξιολόγησης στους μαθητές/τριες. Συλλογική συνάντηση εκπαιδευτικού/γονέων. Ατομικές συναντήσεις εκπαιδευτικού γονέα. Συζήτηση στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. (Η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβάνεται ανά τρίμηνο). (ζ) Ανατροφοδοτικές συναντήσεις μεταξύ Σχολικού Συμβούλου και εκπαιδευτικών του σχολείου ανά τρίμηνο με στόχο την αξιολόγηση της μεθόδου και την αντιμετώπιση προβλημάτων. (η) Πραγματοποίηση εμπειρικής έρευνας με ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και γονείς. (θ) Τέλος σχολικής χρονιάς. Εκδήλωση παρουσίασης των αποτελεσμάτων εφαρμογής της μεθόδου, ανοιχτής στην τοπική κοινωνία (εκπαιδευτικοί γειτονικών σχολείων, ερευνητές, γονείς κ.ά.).

Τα χαρακτηριστικά της έρευνας ήταν η συμμετοχικότητα (οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στην επιλογή της μεθόδου, στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση της παρέμβασης), η λειτουργικότητα (η πρόταση είναι άμεσα εφαρμόσιμη), η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα (οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα αλλαγών κυρίως στο έντυπο ενημέρωσης), η συνεργατικότητα (συνεργασία σχολικού συμβούλου και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-γονέων και εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, με συζητήσεις, ανταλλαγή ιδεών, διατύπωση απόψεων και εναλλακτικών λύσεων), η αυτο-αξιολόγηση (οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα στάδια της παρέμβασης ενθαρρύνθηκαν να αξιολογούν τις δράσεις -ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση). Επιπλέον, ως πλεονεκτήματα θα μπορούσαν να αναφερθούν τόσο η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία (με εθελοντική συμμετοχή), η οποία εγγυήθηκε μία αυθεντικότερη ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όσο και η παραγωγή εκπαιδευτικής θεωρίας, με την αντιμετώπιση πρακτικών εκπαιδευτικών θεμάτων η οποία, ταυτόχρονα, λειτούργησε ως μία επιμορφωτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

Το έντυπο ενημέρωσης

Το έντυπο ενημέρωσης για τους γονείς και τους μαθητές/τριες με τίτλο: "Έντυπο ενημέρωσης" είναι τετρασέλιδο. Ο όροι "έλεγχος", "αξιολόγηση", "βαθμολογία" δεν

υπάρχουν. Το έντυπο παραδίδεται σε κλειστό φάκελο στο μαθητή/τρια στο τέλος κάθε τριμήνου και ακολουθεί η συνάντηση του δασκάλου/ας με τους γονείς. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και το δάσκαλο/α. Το παιδί δεν αντιμετωπίζει αφηρημένους αριθμούς αλλά απλές και κατανοητές περιγραφές. Πείθεται ότι το γραπτό που κρατά στα χέρια του, και διαβάζει πρώτο πριν απ' όλους, απευθύνεται σ' αυτό, περιγράφει τα δικά του θετικά και αρνητικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του.

Θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη η ενημέρωση των γονέων για τη μορφή, το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της μεθόδου αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης δασκάλου/ας και γονέων η συζήτηση επικεντρώνεται στους λόγους εφαρμογής της νέας μεθόδου. Για τυπικούς διοικητικούς λόγους στο Μητρώο Μαθητών καταγράφεται αριθμητική ή εγγράμματη βαθμολογία, η οποία δεν είναι ανακοινώσιμη σε παιδιά και γονείς (αλλά η γνωστοποίησή της μπορεί να γίνει μόνο μετά από σχετικό προφορικό αίτημα του γονέα). Η εμπειρία της εφαρμογής έδειξε ότι ελάχιστος αριθμός γονέων επιθυμεί να ενημερωθεί για τους "βαθμούς" του παιδιού του.

Κατά τη σύνταξη του ενημερωτικού φυλλαδίου αποφεύγονται μειωτικοί και ακραίοι χαρακτηρισμοί, έντονες αποδοκιμασίες και οριακά αρνητικές κρίσεις. Στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν από το δάσκαλο/α ή απαιτούν ειδικές γνώσεις, δεν καταγράφονται. Το ίδιο ισχύει και για τυχόν δραστηριότητες των μαθητών/τριών έξω από το σχολείο. Προβάλλονται κυρίως τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Αρνητικές κρίσεις του τύπου "ο μαθητής δεν διακρίνεται για την εργατικότατά του/της" μπορούν να αντικατασταθούν από καταφατικές και ενθαρρυντικές προτάσεις, όπως "υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης...". Ενδεικτικά προσφέρεται στο δάσκαλο/α δισέλιδο φυλλάδιο που τον βοηθά στη σύνταξη του ενημερωτικού εντύπου.

Το τετρασέλιδο ενημερωτικό έντυπο διαθέτει ικανοποιητικό χώρο για λεκτικές περιγραφές από τον εκπαιδευτικό. Στην πρώτη σελίδα περιλαμβάνει ενημερωτικό κείμενο που απευθύνεται στους γονείς. Στην πρώτη σελίδα, εκτός από τα στοιχεία του σχολείου (ονομασία, διεύθυνση κ.ά.) και τα στοιχεία του μαθητή/τριας (ονοματεπώνυμο, αριθμός μητρώου κ.ά.), περιγράφονται από τον εκπαιδευτικό κοινωνικές δραστηριότητες και δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες (εργατικότητα, ενδιαφέρον, προσπάθεια, συμμετοχή, αυτοπεποίθηση, επιμονή, μεθοδικότητα, παρατηρητικότητα, αποτελεσματικότητα, κριτική ικανότητα, συνεργασία-σχέσεις με συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, δραστηριότητες και εργασίες έξω από τη σχολική αίθουσα, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και δημιουργικές ικανότητες).

Πίνακας 2. Απόσπασμα της πρώτης σελίδας του ενημερωτικού εντύπου

Γενικά στοιχεία	
Εργατικότητα Ενδιαφέρον Προσπάθεια Συμμετοχή Αυτοπεποίθηση Επιμονή	(χώρος για τα σχόλια του εκπαιδευτικού)
Μεθοδικότητα Αποτελεσματικότητα Παρατηρητικότητα Κριτική ικανότητα	
Συνεργασία - Σχέσεις με συμμαθητές και	

εκπαιδευτικούς	
Δραστηριότητες και εργασίες έξω από την τάξη	
Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και δημιουργικές ικανότητες	

Η δεύτερη, η τρίτη και η τέταρτη σελίδα περιλαμβάνουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένες δεξιότητες/δείκτες) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Π.χ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας συμπεριλαμβάνονται αξιολογικές κρίσεις στους τομείς της επικοινωνιακής δεξιότητας (ακρόαση, προφορική έκφραση, διάλογος), της αναγνωστικής ικανότητας κατανόησης κειμένων και της γραπτής έκφρασης (κείμενο, ορθογραφία, δομή του λόγου). Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης έχει τη δυνατότητα να προσθέτει ή να διαγράφει δεξιότητες/δείκτες από το έντυπο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης του και τους στόχους τους οποίους θέτει. Σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αξιολογείται πρώτα απ' όλα η προσπάθεια και η συμμετοχή.

Πίνακας 3. Απόσπασμα της δεύτερης σελίδας του ενημερωτικού εντύπου

Νεοελληνική Γλώσσα			
Συμμετοχή – Προσπάθεια		(χώρος για τα σχόλια του εκπαιδευτικού)	
Επικοινωνιακή δεξιότητα	Ακρόαση	Παρακολουθεί τον ομιλητή σιωπηρά και με προσοχή	
		Κατανοεί αυτά που ακούει	
	Προφορική έκφραση	Αρθρώνει, προφέρει και τονίζει σωστά	
		Εκφράζεται με σαφήνεια και πληρότητα	
	Διάλογος	Συμμετέχει εποικοδομητικά στις συζητήσεις - Εκφράζει απόψεις	
		Ο λόγος του είναι προσαρμοσμένος στις συνθήκες επικοινωνίας	

Η αξιολόγηση της παρέμβασης. Εμπειρική έρευνα

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης (έρευνα δράσης), στο τέλος της σχολικής χρονιάς, υλοποιήθηκε εμπειρική έρευνα με τη μέθοδο των γραπτών ερωτηματολογίων, τα οποία απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων εφαρμογής και τους γονείς των μαθητών/τριών. Στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεών

τους σχετικά με την εφαρμοζόμενη μέθοδο περιγραφικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν: (α) Ο βαθμός αποδοχής της μεθόδου (από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές/τριες). (β) Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την καλύτερη ενημέρωση του γονέα σχετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού του. (γ) Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη του βαθμού επικοινωνίας και τις δυνατότητες συνεργασίας του γονέα με τον εκπαιδευτικό, του γονέα με το παιδί και του εκπαιδευτικού με τον μαθητή/τρια. (δ) Η καταγραφή των θετικών και των αρνητικών χαρακτηριστικών της μεθόδου. (ε) Η καταγραφή προτάσεων για ενδεχόμενες αλλαγές.

Η συλλογή των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο

Ως προς την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή και συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υλοποίησαν τις δράσεις και τους γονείς των μαθητών/τριών το χρονικό διάστημα Μάιος-Ιούνιος 2015. Το δείγμα αποτελείται από είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικούς, το σύνολο των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων οι οποίοι συμμετείχαν στην υλοποίηση της διδακτικής πρότασης και ενενήντα έξι (96) γονείς των μαθητών/τριών σε συνολικό αριθμό γονέων 132 (ποσοστό 70,7%) (ως γονέας θεωρήθηκε ένας εκ των δύο -μητέρα ή πατέρας- ανά οικογένεια).

Χρησιμοποιήθηκαν ως προς τη μορφή ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και ως προς το περιεχόμενο ερωτήσεις κλίμακας, ερωτήσεις διατύπωσης άποψης, αιτιολόγησης άποψης, διατύπωσης προτάσεων βελτίωσης, εμπειρικές παρατηρήσεις. Το ερωτηματολόγιο προς τους/τις εκπαιδευτικούς (ανάλογες ερωτήσεις απευθύνονταν και προς τους γονείς): (1). Μετά την εφαρμογή της νέας μεθόδου, πώς αντιμετωπίζετε το νέο τρόπο αξιολόγησης. (πολύ θετικά, μάλλον θετικά, αδιάφορα, μάλλον αρνητικά, πολύ αρνητικά). Σχόλια-Παρατηρήσεις. (2). Πώς είδατε να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες σας το νέο τρόπο αξιολόγησης. (πολύ θετικά, μάλλον θετικά, αδιάφορα, μάλλον αρνητικά, πολύ αρνητικά). Σχόλια-Παρατηρήσεις. (3). Πώς είδατε να αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών/τριών σας το νέο τρόπο αξιολόγησης. (πολύ θετικά, μάλλον θετικά, αδιάφορα, μάλλον αρνητικά, πολύ αρνητικά). Σχόλια-Παρατηρήσεις. (4). Γράψτε ένα ή περισσότερα (αν υπάρχουν) θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) της νέας μεθόδου. (5). Γράψτε ένα ή περισσότερα (αν υπάρχουν) αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) της νέας μεθόδου. (6.) Ποιες αλλαγές θα προτείνατε για τη βελτίωση της νέας μεθόδου:. (7). Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης βοήθησε την επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών/τριών σας: (ΝΑΙ ΟΧΙ). Να δικαιολογήσετε τη γνώμη σας. (8). Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης βοήθησε την επικοινωνία σας με τους μαθητές/τριες σας: (ΝΑΙ ΟΧΙ). Να δικαιολογήσετε τη γνώμη σας. 9. Ποιες δυσκολίες και προβλήματα αντιμετωπίσατε κατά την εφαρμογή της μεθόδου; Με ποιους τρόπους τα αντιμετωπίσατε. (10). Την επόμενη σχολική χρονιά, θα επιθυμούσατε να εφαρμοστεί και πάλι η περιγραφική αξιολόγηση ή να επανέλθει η παλιά μέθοδος βαθμολόγησης. (Να εφαρμοστεί και πάλι η νέα μέθοδος αξιολόγησης, Να επανέλθει η παλιά μέθοδος βαθμολόγησης, Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ). Σχόλια - Παρατηρήσεις. (11). Εδώ μπορείτε να γράψετε σχόλια, παρατηρήσεις, ανεκδοτολογικά γεγονότα για την περιγραφική αξιολόγηση.

Συνοπτική παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων - Εκπαιδευτικοί

Ως προς τον βαθμό αποδοχής της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν πολύ θετικά και μάλλον θετικά τον νέο τρόπο αξιολόγησης σε ποσοστό 95,2% και αδιάφορα 4,8%. Δεν εμφανίζονται αναφορές μάλλον αρνητικά και πολύ αρνητικά. Θεωρούν ότι τόσο οι μαθητές/τριες (σε ποσοστό 71,4%) όσο και οι γονείς (σε ποσοστό 66,6%) αντιμετωπίζουν πολύ θετικά και μάλλον θετικά τον νέο τρόπο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμοστεί και πάλι η περιγραφική αξιολόγηση την επόμενη σχολική χρονιά σε ποσοστό 71,8%, ζητούν να επανέλθει η παλιά μέθοδος βαθμολόγησης σε ποσοστό 9,52% και αρνούνται να απαντήσουν 19%. Αιτιολογούν την αποδοχή της μεθόδου στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή/τρια και μπορεί να σχεδιάσει διδακτικές παρεμβάσεις σε συνεργασία με τους γονείς (4 αναφορές). Επιμέρους

αιτιολογήσεις η παροχή κινήτρων βελτίωσης στους μαθητές/τριες, το ξεπέρασμα της βαθμοθηρίας και η δυνατότητα για αναπροσαρμογή στόχων.

Ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 57,1% και αρνητικά 33,3%. Οι εκπαιδευτικοί που απαντούν θετικά αιτιολογούν την άποψή τους προσδιορίζοντας την επικοινωνία ως συχνότερη, πιο ουσιαστική, στοχοθετημένη, προσωπική, με έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί που απαντούν αρνητικά θεωρούν ότι δεν κατάφεραν να επικοινωνήσουν με τους "αδιάφορους" γονείς. Ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 77,7% αιτιολογώντας την άποψή τους στο ότι οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και προβληματίζονται για τις αδυναμίες τους, αντιλαμβάνονται την εξέλιξή τους σε τομείς πέραν των γνωστικών και απαλλάσσονται από το άγχος της βαθμολογίας.

Ως προς τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της μεθόδου καταγράφεται ο χρόνος που καταναλώνεται γα την εφαρμογή και η δυσκολία στην περιγραφή-αποτύπωση των αδυναμιών των μαθητών/τριών.

Ως προς τα θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) της μεθόδου καταγράφονται η μείωση του άγχους του μαθητή/τριας, η εξάλειψη της βαθμοθηρίας, η μείωση του ανταγωνισμού και η ανάπτυξη της συνεργασίας, η έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή/τριας και η αναλυτική περιγραφή των δεξιοτήτων του. Ως προς τα αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) της μεθόδου καταγράφονται οι χρονοβόρες διαδικασίες, η δυσκολία κατανόησης των περιγραφών από τους γονείς και η τυποποίηση/επανάληψη των περιγραφών.

Συνοπτική παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων - Γονείς

Ως προς τον βαθμό αποδοχής της μεθόδου οι γονείς δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν πολύ θετικά και μάλλον θετικά σε ποσοστό 90,5%. Επιθυμούν την εφαρμογή της μεθόδου και την επόμενη σχολική χρονιά σε ποσοστό 75%. Θεωρούν ότι ο γιός/κόρη τους αντιμετωπίζει πολύ θετικά και μάλλον θετικά τον νέο τρόπο αξιολόγησης σε ποσοστό 84%.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην καλύτερη ενημέρωση του γονέα σχετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού του, οι γονείς δηλώνουν ότι ενημερώνονται πολύ καλύτερα σε ποσοστό 68,8% και λίγο καλύτερα σε ποσοστό 15,6%.

Ως προς την ανάπτυξη του βαθμού επικοινωνίας και τις δυνατότητες συνεργασίας του γονέα με τον εκπαιδευτικό, οι γονείς απαντούν θετικά σε ποσοστό 75,3% και ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στον γονέα με το παιδί του απαντούν θετικά σε ποσοστό 75,3%.

Ως θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) της μεθόδου οι γονείς εντοπίζουν τη πληρέστερη και λεπτομερή ενημέρωση των αδυναμιών αλλά και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των παιδιών τους, τη παρουσίαση της συμπεριφοράς και την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους μαθητές/τριες της τάξης, τον εντοπισμό των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων του παιδιού, το ξεπέρασμα του άγχους και της βαθμοθηρίας, την αποφυγή των συγκρίσεων μεταξύ μαθητών/τριών και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ως αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) της μεθόδου οι γονείς εντοπίζουν την έλλειψη ενημέρωσης πριν την εφαρμογή της μεθόδου, την παρουσία της βαθμολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μέρος των γονέων "αναπολεί" τον τρόπο αξιολόγησης (βαθμολόγησης) των δικών τους μαθητικών χρόνων.

Συμπεράσματα

(α) Η εφαρμογή μεθόδου περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή/τριας εμφανίζεται πρακτικά υλοποιήσιμη. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν έχουν πρακτικό χαρακτήρα και είναι διαχειρίσιμα, λαμβάνοντας υπόψη την ευελιξία της μεθόδου.

(β) Η υποδοχή και η αποδοχή που έτυχε η προτεινόμενη μέθοδος αξιολογείται ως ικανοποιητική. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών/τριών εμφανίζονται με θετική στάση και θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες εμφανίζουν επίσης θετική στάση.
(γ) Η προτεινόμενη μέθοδος εμφανίζεται να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή/τρια, τον εκπαιδευτικό και τον γονέα, τον γονέα και τον γιό/κόρη του.
(δ) Το προτεινόμενο μοντέλο εμφανίζεται να συμβάλλει στο ξεπέρασμα των αδυναμιών και των αρνητικών συνεπειών της βαθμολόγησης, το οποίο δημιουργεί άγχος, εχθρότητα και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Αποθαρρύνει και περιθωριοποιεί τους μαθητές/τριες με μέτρια ή χαμηλή επίδοση, καθώς κλονίζει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμηση τους. Δημιουργεί εντάσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών. Παρουσιάζει αδυναμίες ως προς την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Έχει ελάχιστη πληροφοριακή αξία και δε βοηθά την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας. Περιγράφει μόνο την επίδοση των μαθητών/τριών στα γνωστικά αντικείμενα (τις περισσότερες φορές απομνημονευτικές ικανότητες και αναπαραγωγή γνώσης) και αγνοεί στοιχεία της προσωπικότητάς τους, δυνατότητες, αλλαγή στάσεων και απόκτηση δεξιοτήτων. Μετατρέπεται σε αυτοσκοπό. Προωθεί τον ανταγωνισμό και εμποδίζει τον ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στη σχολική αίθουσα, καλλιεργώντας τον ατομικισμό. Διαταράσσει την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, καθώς κυριαρχούν οι σχέσεις ελέγχου και εξουσίας και όχι σχέσεις συνεργασίας. Στιγματίζει το μαθητή/τρια με χαμηλές επιδόσεις ως τον κύριο υπεύθυνο της αποτυχίας του. Ευνοεί τους κοινωνικά ευνοημένους και αδικεί τους κοινωνικά αδικημένους.

Αντίθετα, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης προσφέρει στα μέλη της σχολικής κοινότητας τα ποιοτικά πλεονεκτήματα της αξιολόγησης. Η μέθοδος αποτελεί μια συνεχής, δυναμική και ρέουσα διαδικασία που παρακολουθεί τον μαθητή/τρια σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία σε τρεις φάσεις: ως διαγνωστική καθορίσει τις ανάγκες και τους προκαταβολικούς οργανωτές (κριτήρια αξιολόγησης), ως διαμορφωτική λειτουργεί ανατροφοδοτικά και ενημερώνει για την πορεία της διαδικασίας και καθορίζει το είδος της προσπάθειας που πρέπει να γίνει για να πετύχει ο μαθητής/τρια τους διδακτικούς στόχους και ως τελική αποτιμά την προσπάθεια και συμβάλλει στον επανασχεδιασμό. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίστασης (προγράμματα σπουδών, γνωστικά αντικείμενα, στόχοι μάθησης κ.λπ.). Διαθέτει ένα ισχυρότατο επικοινωνιακό φορτίο χρήσιμο, τόσο στην ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών όσο και στην ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ τους. Προϋποθέτει τη συνεργασία του μαθητή/τριας και του γονέα. Καταλυτικό στοιχείο για την επιτυχία μιας αλληλοεπιδραστικής διαδικασίας αποτελεί η συμφωνία (μαθησιακό συμβόλαιο) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά για τους στόχους τους οποίους καλούνται να επιτύχουν μέσα σε μια σχολική χρονιά και τους δείκτες (τις παραμέτρους) με τους οποίους θα αξιολογηθεί ο βαθμός επιτυχίας των στόχων στο σύνολο των δυνατοτήτων του μαθητή/τριας, στην προσπάθεια που κατέβαλε και στη βελτίωση που πέτυχε (Τσιάκαλος 1992).

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με παλαιότερες καταγραμμένες ερευνητικές μελέτες (Γρόσδος, 2006, Χανιωτάκης, 2006).

Το επόμενο βήμα, καθόλου ουτοπικό, θα μπορούσε να είναι ένα συνδυαστικό μοντέλο εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Γρόσδος, 2011) με έμφαση στην αξιολόγηση με τη συνεργασία του μαθητή/τριας, η οποία να περιλαμβάνει και στοιχεία αυτοαξιολόγησης, όπου ο μαθητής/τρια συμμετέχει στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέτει στόχους, κρίνει και σχολιάζει.

Αναφορές

Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα, 6: 168-181*.

Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment): (μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση)*. Αθήνα: Δελφοί

Γρόσδος, Σ. (2006). Περιγραφική αξιολόγηση. Μια πρόταση. Στο Κακανά Δ., Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη Ε. (επιμ.) (2006). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης. Στο Σαραφίδου, Κ. & Δεμίρογλου, Π. (επιμ.). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (πρακτικά συνεδρίου). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Κασσωτάκης, Μ. (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των μέτρων αξιολόγησης των μαθητών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, τόμος Α΄*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τσιάκαλος, Γ. (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς. Στα: *Πρακτικά Διήμερου της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΣ: Μια εναλλακτική προσέγγιση του Ηλεκτρομαγνητισμού.

Κατσιούλης Χρυσόστομος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σχολή Καραβάνα
ckatsi@sch.gr

Δικοπούλου Κατερίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σχολή Καραβάνα
kdikopoulou@yahoo.gr

Λαΐνας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Σχολή Καραβάνα
thanos_lainas@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αποτελεί μία παρουσίαση ενός προγράμματος, που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project, στο πλαίσιο διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας Φυσικά, για την Ε' και τη Στ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται ο τρόπος εργασίας των εκπαιδευτικών πάνω σε συγκεκριμένες ενότητες, με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, καταγράφοντας συνεχώς τις επιδόσεις των μαθητών, προγνωστικά και μεταγνωστικά, επιδιώκοντας να επιτευχθεί ο οικοδομισμός της γνώσης από τους μαθητές με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητή και συντονιστή των δραστηριοτήτων. Αρχικά, διατυπώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι και οι αρχές που θα ικανοποιούσε το σχέδιο μαθήματος, καθορίστηκαν οι δράσεις και έγινε ένας χρονικός προγραμματισμός. Για την διαθεματική αυτή εργασία χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές ειδικά φύλλα εργασίας, εκπαιδευτικά λογισμικά και υλικά για πειράματα. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη για να παρατηρήσουν από κοντά οι μαθητές τη λειτουργία μιας ανεμογεννήτριας και οι μαθητές δημιούργησαν πρότυπες κατασκευές όπως μικρές γεννήτριες, ηλεκτρικά κουδούνια και ισχυρούς ηλεκτρομαγνήτες. Τέλος, δε θα μπορούσε να λείπει η τελική παρουσίαση, που έγινε στους γονείς του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Project, Ηλεκτρομαγνητισμός, εποικοδομισμός, κατασκευές

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του μαθήματος Φυσικά για την Ε' και ΣΤ' δημοτικού και με εχέγγυα τις γνώσεις για τα οφέλη της ανακαλυπτικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τις βασικές αρχές και τα μέσα οργάνωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η διδασκαλία του ηλεκτρομαγνητισμού μέσω πειραματικής και ψηφιακής προσέγγισης της γνώσης.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός, η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, σε συνδυασμό με έντυπο και ψηφιακό υλικό καθιστούν τη διδασκαλία αποτελεσματικότερη (Ματσαγγούρας, 2008; Solomon 1987; Ζωγόπουλος, 2013). Όταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επικουρικός και υποστηρικτικός, αφήνει τα περιθώρια στο μαθητή να αυτενεργήσει και να οικοδομήσει τη γνώση. Έτσι, επιτυγχάνεται

η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, του μετασχηματισμού και του ελέγχου των γνώσεων (Bruner, 1966). Επιλέγοντας ο δάσκαλος την καθοδηγούμενη ανακάλυψη, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αισθανθούν την συγκίνηση της ανακάλυψης, γεγονός που αποτελεί κίνητρο για μάθηση και ανταμοιβή για την δημιουργική εργασία. Μέσω αυτής της μάθησης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή απευθείας με τα υλικά, ανακαλύπτουν πρότυπα και κανονικότητες του περιβάλλοντος τους, ενώ αναδιοργανώνουν τις ήδη υπάρχουσες εναλλακτικές ιδέες.

Επιλέχθηκε ειδικά η διδασκαλία του ηλεκτρομαγνητισμού γιατί πληροί βασικές προϋποθέσεις που ευνοούν μια διδασκαλία βασισμένη σε καινοτόμες προσεγγίσεις. Αρχικά, αποτελεί βασικό θέμα των Φυσικών Επιστημών του δημοτικού ενώ παράλληλα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την καθημερινή ζωή τους. Επίσης, εμπεριέχει αφηρημένες έννοιες, δύσκολες στην κατανόηση από μαθητές αυτής της ηλικίας ενώ υπάρχει ανεπαρκής διερεύνηση του θέματος, ώστε να εντοπιστούν οι αντιλήψεις και οι ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών δημοτικού (Πιλάτου, 2007). Τέλος, η ύπαρξη αρκετών διαθέσιμων ψηφιακών λογισμικών διευκόλυνε την επιλογή των κατάλληλων προς χρήση, προσφέροντας ένα αφαιρετικό και ελεγχόμενο περιβάλλον, στο οποίο η έκβαση των αποτελεσμάτων είναι σαφής, χωρίς περισπασμούς και χωρίς περιθώρια σύγχυσης ή αμφιβολίας.

Σκοπός της υλοποίησης του προγράμματος ήταν να οικοδομήσουν τα παιδιά τη νέα γνώση, το περιεχόμενο της οποίας δεν οριζόταν εκ των προτέρων. Ο ηλεκτρομαγνητισμός αποτελεί ένα δύσκολο θέμα στη διδασκαλία της Φυσικής. Πρόκειται για μια έννοια, η οποία δεν είναι εύκολο να προσεγγιστεί διαισθητικά από τους μαθητές και συνοδεύεται από πλήθος παρανοήσεων και λανθασμένων αντιλήψεων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Driver et. al., 1993; 2000). Μέσω του προγράμματος οι μαθητές προσέγγισαν πρακτικά και ψηφιακά την ουσία του ηλεκτρομαγνητισμού με τη βοήθεια πειραμάτων. Μέσα από τα πειράματα αυτά, οι μαθητές ανακάλυψαν μόνοι τους την αλληλένδετη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ηλεκτρικά και τα μαγνητικά φαινόμενα.

Μέθοδος εργασίας

Οι διδακτικές ενότητες που επιλέχθηκαν για να ενσωματωθούν σε αυτήν την εργασία είναι οι εξής:

- Απλό ηλεκτρικό κύκλωμα
- Ο μαγνήτης
- Από τον μαγνητισμό στον ηλεκτρισμό
- Από τον ηλεκτρισμό στον μαγνητισμό

Η μέθοδος εργασίας ποικίλει ανάλογα με τις δράσεις που υλοποιήθηκαν. Αναλυτικότερα, οι δράσεις που καθόρισαν τις μεθόδους ήταν η εργασία με τα εκπαιδευτικά λογισμικά Μ.Α.Θ.Η.Μ.Α. του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Faraday του Phet, Colorado, τα πειράματα με διάφορα υλικά που πραγματοποίησαν οι μαθητές, τα φύλλα εργασίας και η κατασκευή της μακέτας. Η εργασία αυτή υλοποιήθηκε σε δύο άξονες. Από τη μία τέσσερα φύλλα εργασίας (διάρκειας δύο διδακτικών ωρών το καθένα), που περιείχαν τις δραστηριότητες, και την ανάλυση- συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, που έγινε μετά από κάθε φύλλο εργασίας, διάρκειας μιας διδακτικής ώρας (τέσσερις στο σύνολο).

Για τέσσερις εβδομάδες, δηλαδή, άλλαξε η δομή της διδασκαλίας, αφού παραμερίσαμε τα σχολικά εγχειρίδια και εργαστήκαμε με τα φύλλα εργασίας που δημιουργήσαμε για την ενότητα αυτή. Η διδασκαλία έλαβε χώρα στο εργαστήριο της Πληροφορικής του σχολείου, όπου εγκαταστάθηκαν και οι πάγκοι εργασίας για τα πειράματα με τα υλικά. Οι τρεις διδακτικές ώρες για το αντικείμενο των Φυσικών (όπως ορίζει το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ) διατηρήθηκαν ως είχαν, με τις δύο διδακτικές ώρες να γίνονται σε συνεχόμενο εκπαιδευτικό δίωρο μία μέρα της εβδομάδας και την τρίτη ώρα να διδάσκεται ξεχωριστή μέρα στην ίδια εβδομάδα.

Το πρώτο δίωρο οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στα ειδικά διαμορφωμένα φύλλα εργασίας, τα οποία είχαν συγκεκριμένη δομή. Αρχικά, χρησιμοποιώντας ορισμένες εικόνες ως αφόρμηση προσπαθήσαμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές ώστε να απαντήσουν σε ατομικές εργασίες, με σκοπό να καταγράψουμε τις αρχικές τους ιδέες. Ήταν σημαντικό να εξηγήσουμε στους μαθητές ότι δεν αξιολογούνται κατά τη δοκιμασία αυτή, ώστε να μας δώσουν αληθείς απαντήσεις, καθώς και να αποφύγουμε αντιγραφή ιδεών.

Έπειτα για περίπου μία διδακτική ώρα, οι μαθητές εργάζονταν στα εκπαιδευτικά λογισμικά με βάση τις ακριβείς οδηγίες που δόθηκαν στα φύλλα εργασίας. Σε αυτή τη φάση ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο μαθησιακό προϊόν, μέσα από την δοκιμή των λογισμικών και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Καθοδηγητικά ερωτήματα για ορισμένους μαθητές είχαν προβλεφθεί και διατυπώθηκαν για να επιτευχθούν οι διδακτικοί μας στόχοι. Η κάθε ομάδα έπρεπε να εξάγει ένα συμπέρασμα από τις δοκιμές που έκανε, και τα κατέγραψε στο φύλλο εργασίας.

Στη συνέχεια, οι ομάδες άλλαζαν και η διδασκαλία μεταφερόταν στους πάγκους εργασίας, όπου δίνονταν πάντα μερικά λεπτά για να επεξεργαστούν οι μαθητές τα υλικά που βρίσκονταν πάνω στο τραπέζι. Έπειτα, με τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, πραγματοποιούσαν τα πειράματα με πολύ μικρή παρέμβαση του εκπαιδευτικού, όπου κρίθηκε αναγκαίο σε καθοδηγητικό ρόλο, μέσω καθοδηγητικών ερωτημάτων και όχι με διατύπωση κανόνων ή συμπερασμάτων. Στόχος ήταν να οδηγηθούν οι μαθητές στη διατύπωση των συμπερασμάτων με βάση τα όσα εντόπισαν κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Η τρίτη διδακτική ώρα της κάθε εβδομάδας αναλώθηκε σε παρουσίαση όσων είδαμε στα πειράματα από τον/την εκπαιδευτικό, ενώ σε κάθε βήμα υπήρχε συζήτηση και ανατροφοδότηση από τους μαθητές. Στόχος αυτής της ενέργειας ήταν να ξεδιαλύνουμε οποιαδήποτε απορία ή παρεξήγηση στις έννοιες και να βεβαιώσουμε ότι όλοι οι μαθητές είχαν κατανοήσει πλήρως τις έννοιες.

Τέλος, αφιερώσαμε οκτώ διδακτικές ώρες στην δημιουργία κατασκευών όπως είναι οι ηλεκτρομαγνήτες, ηλεκτρικές γεννήτριες και τα ηλεκτρικά κουδούνια. Οι κατασκευές αυτές έγιναν από τους μαθητές σε σχηματισμούς ομάδων που αποφάσισαν οι ίδιοι μεταξύ τους, καθώς και το είδος της κατασκευής. Όπως προτείνουν και οι Κουντουριώτης & Μίχας (2007), για τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του φανταστικού τρένου των Joshua και Dupin, μέσα από τα λογισμικά, ενώ στα πειράματα ένα απλοποιημένο μοντέλο υλικού οικοδομήματος για τους στερεούς αγωγούς.

Διδακτικοί στόχοι

Ξεκινώντας αυτήν την εργασία καθορίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι διδακτικοί στόχοι που έπρεπε να επιτευχθούν. Αναλυτικότερα:

- ΑΠΛΟ ΗΛΕΚΤΡΙΚΟ ΚΥΚΛΩΜΑ:
  - ✓ Να θυμηθούν οι μαθητές πώς λειτουργεί ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα
  - ✓ Οι μαθητές να είναι σε θέση να κατασκευάσουν ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα
- Ο ΜΑΓΝΗΤΗΣ:
  - ✓ Να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά ότι οι μαγνητικές δυνάμεις ασκούνται με επαφή αλλά και από απόσταση
  - ✓ Να διακρίνουν τα παιδιά πειραματικά τα σιδηρομαγνητικά υλικά
- ΑΠΟ ΤΟΝ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟ ΣΤΟΝ ΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟ:
  - ✓ Να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά ότι, όταν ένας αγωγός διαρρέεται από ρεύμα, αποκτά μαγνητικές ιδιότητες
  - ✓ Να κατασκευάσουν οι μαθητές ένα πηνίο και έναν ηλεκτρομαγνήτη
- ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟ ΣΤΟΝ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟ:
  - ✓ Να δημιουργήσουν οι μαθητές ηλεκτρικό ρεύμα χρησιμοποιώντας μαγνήτες

- ✓ Να πειραματιστούν τα παιδιά στη λειτουργία μιας γεννήτριας: το παράδειγμα του δυναμό

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Για την επίτευξη των στόχων μας επιλέξαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αφενός για τα πολλαπλά οφέλη που θα είχε για τους μαθητές μας (Ζωγόπουλος, 2013), αφετέρου για την υλοποίηση κατασκευών αυξημένης πολυπλοκότητας. Οι μαθητές δούλεψαν με ειδικά διαμορφωμένα από τους εκπαιδευτικούς φύλλα εργασίας , που περιελάμβαναν δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές. Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, όμως οι ομάδες είχαν οριστεί από τους εκπαιδευτικούς με τρόπο ανομοιογενή, ώστε να είναι ισοδύναμες. Δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες των τριών, τεσσάρων ή πέντε ατόμων ανά ομάδα, ενώ οι ρόλοι ήταν εναλλασσόμενοι, για να εργάζονται όλοι το ίδιο. Η διαφοροποίηση στον αριθμό ατόμων προέκυψε λόγω υποδομών (συγκεκριμένος αριθμός Η/Υ στο εργαστήριο, συγκεκριμένος αριθμός πάγκων εργασίας). Ειδικότερα οι ομάδες ήταν οχτώ των τριών ατόμων στους υπολογιστές και 5 των τεσσάρων ή πέντε ατόμων στους πάγκους εργασίας. Ήταν απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια, πράγμα που οδήγησε αναπόφευκτα στην δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας απαίτησε από τους μαθητές την αμοιβαία προσπάθεια για την επίτευξη του κοινού στόχου, όμως τους ενίσχυσε με δημιουργικότητα και ενέργεια.

Φύλλα εργασίας

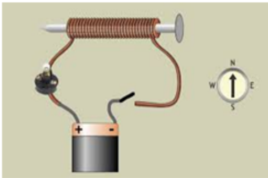
Η δομή των φύλλων εργασίας ήταν συγκεκριμένη και ακολουθούσε ένα πρότυπο. Στην αρχή υπήρχε μια εισαγωγή που εισήγαγε έναν προβληματισμό με μια εικόνα ως αφόρμηση (Εικόνα 1). Χρησιμοποιήθηκαν ατομικές δραστηριότητες (Εικόνα 1) με σκοπό την ανίχνευση αρχικών ιδεών των παιδιών αλλά και την ελεύθερη έκφραση απόψεων. Επίσης, με αυτό τον τρόπο τα παιδιά παρακολουθούν την εξέλιξη των απόψεών τους.

Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν ομαδικές δραστηριότητες (Εικόνα 2) που εξυπηρετούσαν στη συζήτηση δεδομένων και στο χειρισμό του εργαστηριακού υλικού. Τα φύλλα εργασίας ήταν ο οδηγός για την διεκπεραίωση των ψηφιακών δραστηριοτήτων και των πειραμάτων με τα υλικά. Το κάθε φύλλο εργασίας ολοκληρώθηκε μέσα σε ένα διδακτικό τρίωρο (135 λεπτά), από το οποίο τα 90 λεπτά αφορούσαν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και ήταν συνεχόμενα, ενώ τα υπόλοιπα 45 λεπτά αφορούσαν στην συζήτηση, στην ανατροφοδότηση και στην διατύπωση συμπερασμάτων την επόμενη μέρα. Κατά μέσο όρο, η εργασία στους υπολογιστές και η βιωματική προσέγγιση απασχολούσαν τους μαθητές για μία διδακτική ώρα έκαστη. Άμεσο αποτέλεσμα ήταν η συνεργασία στην ομάδα και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Ομαδικά έγινε η ανάλυση των δεδομένων, η διατύπωση προβλέψεων για τα πειράματα που πραγματοποιήθηκαν και η καταγραφή των παρατηρήσεων. Σημαντικό ρόλο έπαιξε αυτή η μέθοδος διδασκαλίας στην εξαγωγή συμπερασμάτων, αφού οι απόψεις που δημιουργήθηκαν μέσα στην ομάδα οδήγησαν στη γενίκευση. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διατύπωση των απόψεων, λοιπόν, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση της νέας γνώσης.

4ο Φύλλο Εργασίας

Από τον ηλεκτρισμό στον μαγνητισμό

Στο προηγούμενο φύλλο εργασίας είδαμε ότι ο το ηλεκτρικό ρεύμα προκαλεί μαγνητικά φαινόμενα δημιουργώντας μαγνητικό πεδίο (με την κίνηση των ηλεκτρονίων).



Ατομική δραστηριότητα 1η

Το ηλεκτρικό ρεύμα προκαλεί μαγνητικά φαινόμενα. Ισχύει και το αντίστροφο;

....

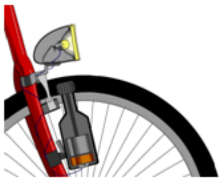
....

....

Αν ναι, κάνε ένα σχήμα για να δείξεις πώς θα μπορούσε ένας μαγνήτης να προκαλέσει ηλεκτρικά φαινόμενα.

Εικόνα 1:Αφόρμηση- Ατομική δραστηριότητα

Ομαδική Δραστηριότητα 4η



Πείραμα

Υλικά:

1 δυναμό

καλώδιο

1 λαμπάκι

- Συνδέστε το δυναμό με το λαμπάκι στη λυχνιολαβή.
- Το ένα άκρο το συνδέουμε στην βάση της λάμπας (στην πινέζα) και το άλλο στο πλάι της βιδωτής λάμπας.
- Στο δυναμό, οι δύο πόλοι βρίσκονται ο ένας στο κάτω μέρος και ο άλλος στο μέταλλο που ενώνεται με το ποδήλατο.
- Περιστρέφουμε το δυναμό στο θρανίο.
- Τι παρατηρείτε;

....

....

....

Εικόνα 2: Ομαδική δραστηριότητα (πείραμα)

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα, δε θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε την επίδραση στην ολομέλεια της τάξης. Το συμπέρασμα και οι ιδιαιτερότητες της κάθε ενότητας που διδάχθηκαν οι μαθητές κάποιες φορές χρειάστηκε να αποδοθούν στην ολομέλεια για την αποφυγή παρερμηνειών.

Εκπαιδευτικά λογισμικά

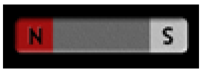
Για τα λογισμικά, που χρησιμοποιήθηκαν, υπήρχαν ρητές οδηγίες στα φύλλα εργασίας (Εικόνα 3) για την αποφυγή δυσκολιών που δημιουργούνται λόγω έλλειψης δεξιοτήτων.

Ομαδική Δραστηριότητα 1η

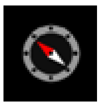
Λογισμικό: «Faraday»

Οδηγίες

1. Κάνετε διπλό κλικ στην εφαρμογή **Faraday**.
2. Επιλέξτε την καρτέλα: **"Ραβδόμορφος μαγνήτης"**.



3. Στην οθόνη που θα εμφανιστεί προσέχουμε στη δεξιά λίστα να είναι επιλεγμένα **ΜΟΝΟ** τα κουτάκια "**Προβολή πεδίου**" και "**Προβολή πυξίδας**".
4. Μετακινώ την πυξίδα σε διάφορες θέσεις του μαγνητικού πεδίου και παρατηρώ τι συμβαίνει.



Εικόνα 3: Οδηγίες για το εκπαιδευτικό λογισμικό Faraday

Πειράματα με υλικά

Το σχολείο προμηθεύτηκε όλα τα απαραίτητα υλικά για τη διεξαγωγή των πειραμάτων, και σε συνδυασμό με τις οδηγίες των πειραμάτων οι μαθητές επεξεργάστηκαν τα υλικά με κάθε πιθανό τρόπο, οδηγούμενοι αναπόφευκτα στη σωστή κατεύθυνση. Δημιουργήθηκε

έτσι το μαθησιακό προϊόν χωρίς την ενεργή παρουσία του δασκάλου, ο οποίος επενέβη υποστηρικτικά σε λίγες μόνο περιπτώσεις.

Κατασκευές

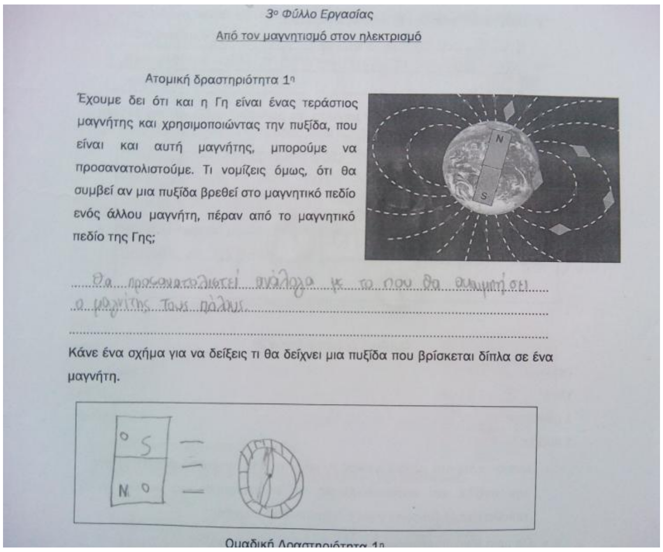
Οι μαθητές, αφού ολοκλήρωσαν την εργασία με τα φύλλα εργασίας και την ανάλυση των συμπερασμάτων, κλήθηκαν να εφαρμόσουν όσα έμαθαν δημιουργώντας κατασκευές (οχτώ διδακτικές ώρες, τέσσερα δίωρα), για να συνδέσουν τη νέα γνώση με το περιβάλλον και την καθημερινότητα. Ακολουθώντας, λοιπόν, μια βιωματική προσέγγιση οι μαθητές κατασκεύασαν ισχυρούς ηλεκτρομαγνήτες, ηλεκτρογεννήτριες και ηλεκτρικά κουδούνια.

Ένας από τους στόχους που επιτεύχθηκαν ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων τεχνικής σχεδίασης και κατασκευής μοντέλων. Συγκεκριμένα οι μαθητές δημιούργησαν τα πρότυπα κατασκευής, ενώ σε κάθε στάδιο ανέλυσαν τη λειτουργικότητα των μοντέλων με υποθέσεις που επιβεβαίωναν ή απέρριπταν οι ίδιοι, διενεργώντας τεχνικές δοκιμές. Σε αυτές τις δοκιμές, ωστόσο παρουσιάστηκαν δυσκολίες, οι οποίες ξεπεράστηκαν με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης τεχνολογικών προβλημάτων.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας έγινε σε τρία στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- Αρχική ή διαγνωστική (εικόνα 4). Η αρχική αξιολόγηση είχε ως σκοπό τον προσδιορισμό των προηγούμενων γνώσεων και την κατάλληλη προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ατομικές δραστηριότητες (Εικόνα 4).
- Διαμορφωτική ή σταδιακή (Εικόνα 5). Αυτή η μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξουμε την πορεία προς την επίτευξη κάθε στόχου.
- Τελική ή αθροιστική (Εικόνα 6). Αυτή η μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστεί συνολικά το μαθησιακό προϊόν σε σύγκριση με τον στόχο που είχε αρχικά οριστεί.



3ο Φύλλο Εργασίας

Από τον μαγνητισμό στον ηλεκτρισμό

Ατομική δραστηριότητα 1η

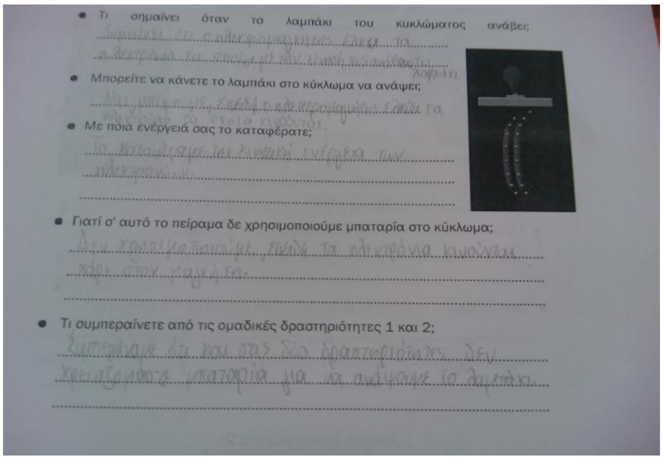
Έχουμε δει ότι και η Γη είναι ένας τεράστιος μαγνήτης και χρησιμοποιώντας την πυξίδα, που είναι και αυτή μαγνήτης, μπορούμε να προσανατολιστούμε. Τι νομίζεις όμως, ότι θα συμβεί αν μια πυξίδα βρεθεί στο μαγνητικό πεδίο ενός άλλου μαγνήτη, πέραν από το μαγνητικό πεδίο της Γης;

Θα προσανατολιστεί ανάλογα με το που θα συναντήσει ο μαγνήτης τους πόλους

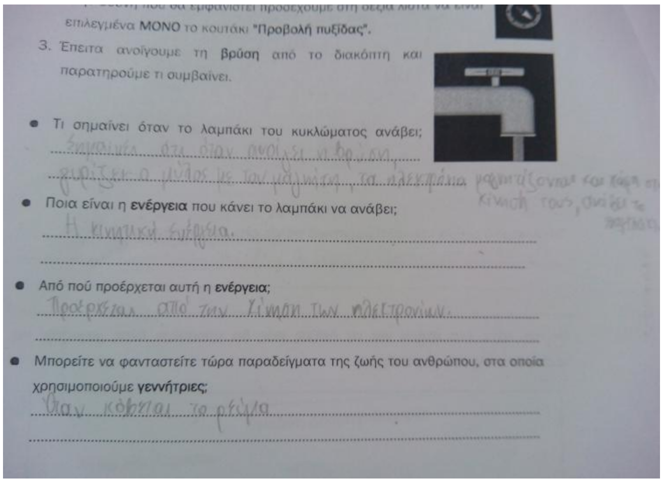
Κάνε ένα σχήμα για να δείξεις τι θα δείχνει μια πυξίδα που βρίσκεται δίπλα σε ένα μαγνήτη.

Ομαδική Δραστηριότητα 1η

Εικόνα 4: Αρχική αξιολόγηση


- Τι σημαίνει όταν το λαμπάκι του κυκλώματος ανάβει;
- Μπορείτε να κάνετε το λαμπάκι στο κύκλωμα να ανάψει;
- Με ποια ενέργειά σας το καταφέρατε;
- Γιατί σ' αυτό το πείραμα δε χρησιμοποιούμε μπαταρία στο κύκλωμα;
- Τι συμπεραίνετε από τις ομαδικές δραστηριότητες 1 και 2;

Εικόνα 5: Διαμορφωτική αξιολόγηση


επιλεγμένα ΜΟΝΟ το κουτάκι "Προβολή πυξίδας".

3. Έπειτα ανοίγουμε τη **βρύση** από το διακόπτη και παρατηρούμε τι συμβαίνει.

- Τι σημαίνει όταν το λαμπάκι του κυκλώματος ανάβει;
- Ποια είναι η **ενέργεια** που κάνει το λαμπάκι να ανάβει;
- Από πού προέρχεται αυτή η **ενέργεια**;
- Μπορείτε να φανταστείτε τώρα παραδείγματα της ζωής του ανθρώπου, στα οποία χρησιμοποιούμε **γεννήτριες**;

Εικόνα 6:Τελική αξιολόγηση

Συμπεράσματα

Κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας έγινε μια ποσοτική σύγκριση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 1) των φύλλων εργασίας. Φανερό είναι λοιπόν ότι η μέθοδος της διδασκαλίας είχε σημαντικά αποτελέσματα στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί. Τόσο κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση όσο και κατά την τελική, παρατηρήθηκε μεγάλη βελτίωση στο μαθησιακό προϊόν, και στην ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών. Αυτό φανερώνει ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βελτιστοποίησε τις γνώσεις, αλλά και η βιωματική προσέγγιση σε συνδυασμό με την ανακαλυπτική μάθηση οδήγησαν στον οικοδομισμό της γνώσης από τους μαθητές.

Με την εργασία αυτή επιτεύχθηκε η βαθύτερη κατανόηση των νέων αντικειμένων από μέρους των μαθητών, διότι εργάστηκαν μεθοδικά, συνεργατικά, με αυτενέργεια και συνεχή ανατροφοδότηση. Με αυτό τον τρόπο, εξασφαλίστηκε μια ποιοτικότερη μαθησιακή διαδικασία ενώ οι ίδιοι οι μαθητές αύξησαν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους, διότι εργάστηκαν δημιουργικά και πολλές φορές αυτόνομα. Επιπλέον, καλλιεργήθηκαν οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες δημιούργησαν ένα όμορφο κλίμα στην τάξη ενώ παράλληλα τροφοδότησαν τους μαθητές με τις αρχές της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της αλληλοβοήθειας. Μέσω αυτής της συνεργατικής μάθησης μειώθηκαν τα συναισθήματα άγχους και φόβου της αποτυχίας, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να παίρνουν πρωτοβουλίες και να διεκπεραιώνουν τελικά επιτυχώς κάθε πτυχή της διαδικασίας. Τέλος, αποδείχθηκε πως η καλή προετοιμασία και η άρτια οργάνωση εκ των προτέρων, φέρνει ικανοποιητικά αποτελέσματα σε διδακτικό και ηθικό επίπεδο. Το έργο

του δασκάλου διευκολύνθηκε αρκετά αφού ο ρόλος ήταν επικουρικός, προσπαθώντας μόνο να εμπνέει τους μαθητές μέσω κατάλληλης καθοδήγησης ώστε οι ίδιοι να γίνουν κοινωνοί της γνώσης.

	2ο Φ.Ε.	**3ο Φ.Ε.**	**4ο Φ.Ε.**
Αρχική αξιολόγηση	17/35 μαθητές	16/34 μαθητές	4/34 μαθητές
Διαμορφωτική αξιολόγηση	28/35 μαθητές	20/34 μαθητές	13/34 μαθητές
Τελική αξιολόγηση	31/35 μαθητές	30/34 μαθητές	26/34 μαθητές

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αξιολόγησης

Αναφορές

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Driver R., Guesne E. & Tiberghien A.,(1993). *Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες.* Αθήνα: εκδ. Έκτυπον Ε.Π.Ε.

Driver R., Squires A., Rushworth P. & Wood-Robinson V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζωγόπουλος Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Τα Εκπαιδευτικά,* pp 105-106. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2015, από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/04.pdf

Κουντουριώτης Γ., Μίχας Π. (2007) Το ηλεκτρικό ρεύμα σε μικροσκοπικό επίπεδο: Απόψεις μαθητών και φοιτητών. Στο Α. Κατσίκης, Κ. Κώτσης, Α. Μικρόπουλος, Γ. Τσαπαρλής (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, 15-18 Μαρτίου 2007 (pp. 509-518). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η., (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils' understanding of science. *Studies in Science Education*, 14, 63–82.

Πιλάτου, Β. (2007). *Μελέτη της εξέλιξης των αντιλήψεων και των αναπαραστάσεων των μαθητών/ριών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, για το ηλεκτρικό ρεύμα και τις ηλεκτρικές οικιακές συσκευές σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2015, από http://pms.pre.uth.gr/mathimata/simeiwseis/didaskalia_mathisi_FE_stavridou/pilatou.ppt

Σύζευξη θεατρικής -μουσικής αγωγής και η διαθεματική τους προσέγγιση με τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις του Μ. Ε. Meyerhold.

Σωτήρχου Φωτεινή
Δασκάλα του 6/Θ Π.Σ.Π.Α, διδάκτωρ του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Παν/μιου
fotsot1@otenet.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια λειτουργίας του Ομίλου Δημιουργικότητας «Οι τοίχοι έχουν τη δική τους ιστορία» του Πρότυπου – Πειραματικού Σχολείου Παν/μίου Αθηνών (Π.Π.Σ.Π.Α), στον οποίο συμμετείχαν ως δείγμα 19 μαθητές (των Α΄- Β΄- Γ΄- Ε΄- ΣΤ΄ Τάξεων) μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου για ένα διδακτικό δίωρο εβδομαδιαίως, διερευνήσαμε με ποιοτική ανάλυση, την εφαρμογή ενός προγράμματος καλλιτεχνικής παιδείας, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν ως εκπαιδευτικό μοντέλο κάποιες από τις βασικές σκηνοθετικές αρχές του M.V Meyerhold, ενός από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου, προσαρμοσμένες παιδαγωγικά. Το μοντέλο αυτό έχει σαν σκοποθεσία του τη σύζευξη θεατρικής – μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας του Π.Π.Σ.Π.Α (1 εκπαιδευτικός, 19 μαθητές του Ομίλου, 20 γονείς και 20 μαθητές), 1 καθηγητής του μεταπτυχιακού τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Παν/μιου και 1 μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος αυτού. Η έρευνα έγινε με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: Καλλιτεχνική παιδεία, διαθεματική προσέγγιση, ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης

Εισαγωγή

Πλαίσιο - Θεωρητικό υπόβαθρο

Η καλλιτεχνική παιδεία συνδέεται άμεσα με την ανάγκη του παιδιού να εκφραστεί δημιουργικά και να επικοινωνήσει μέσα από μια συμβολική γλώσσα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, απέναντι στο συγκεκριμένο εξωτερικό κόσμο στον οποίο αναπτύσσεται και διαμορφώνει την προσωπικότητά του και την κοινωνική του υπόσταση. Καλλιεργεί τις φυσικές, διανοητικές και ψυχικές ανάγκες του μαθητή, γνωρίζοντάς του προοδευτικά την αρμονία των αντιθέσεων και τις πολλαπλές οπτικές γωνίες και ερμηνείες της εκάστοτε ιστορικής πραγματικότητας. Καταργεί το μονόδρομο από την έδρα στα θρανία και εμπνέει με αβίαστο τρόπο τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή οδηγώντας τον στην εμπειρική γνώση. Επίσης, εφοδιάζει το παιδί με αυτογνωσία, πίστη στον εαυτό του και επικοινωνιακή δύναμη. Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται σημαντικό να διερευνούνται μοντέλα διδασκαλίας Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής που να εμπεριέχουν δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης με άλλα γνωστικά αντικείμενα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

Στόχοι της εργασίας

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσουμε αν ένα τέτοιο μοντέλο που στηρίζεται στις απόψεις ενός από τους πρωτοπόρους του σύγχρονου παγκόσμιου θεάτρου, του V.E. Meyerhold (Braun, 1998), θα λειτουργήσει ως «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» (Vygotsky, 2000 και Δαφέρμος, 2002). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία διερευνούμε τις δυνατότητες εφαρμογής ενός πιλοτικού προγράμματος σύζευξης θεατρικής και μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας, στο πλαίσιο ενός ομίλου δημιουργικότητας, στον οποίο συμμετέχουν μαθητές από όλες σχεδόν τις τάξεις του Δημοτικού. Επιλέξαμε η θεματική ενότητα αυτής της εφαρμογής να αφορά την ιστορία του σχολείου, γιατί είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους μαθητές.

Υποθέσεις εργασίας

Κύρια υπόθεση της έρευνας είναι ότι, αν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην παιδαγωγική εφαρμογή των απόψεων του Meyerhold (Σωτήρχου, 2010)), μπορεί να λειτουργήσει θετικά στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2009). Υποθέτουμε επίσης, ότι η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, μιας από τις σημαντικότερες απόψεις του Meyerhold και η διαθεματική τους προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα θα βελτιώσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία έρευνας

Συνοπτική περιγραφή του γενικότερου πλαισίου της έρευνας

Η έρευνά μας έχει τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού μιας ευέλικτης (ποιοτικής) μελέτης και αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007). Στηρίχθηκε σε προηγούμενη έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε με ανάλογους στόχους (Σωτήρχου, 2010). Ο σχεδιασμός, η δράση και ο αξιολόγηση αυτών επαναλαμβάνονταν σε όλη την ερευνητική δραστηριότητα. Υπήρξε δηλαδή ένας κυκλικός – επαναληπτικός σχεδιασμός, όπου οι αρχικοί κύκλοι προσδιόριζαν τους επόμενους. Η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και ο έλεγχος διεξάγονταν σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος, το οποίο είναι ερευνητικό και ερμηνευτικό.

Τα πλήρη στοιχεία του δείγματος της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια λειτουργίας του Ομίλου Δημιουργικότητας «Οι τοίχοι έχουν τη δική τους ιστορία» του 6/Θ Π.Π.Σ.Π.Α. Ο θεσμός των Ομίλων λειτουργεί προαιρετικά στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στο πλαίσιο του Νόμου για τα Π.Π.Σ. Σε κάθε Όμιλο μπορούν να συμμετέχουν έως 20 μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου από όλες τις τάξεις, αλλά και από όμορα σχολεία, εκτός σχολικού ωραρίου, ένα διδακτικό δίωρο την εβδομάδα. Σκοπός αυτών των ομίλων είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της έρευνας, η ανάπτυξη των ιδιαιτέρων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, κλπ. Ο τρόπος επιλογής των μαθητών του συγκεκριμένου Ομίλου έγινε με τυχαίο τρόπο, δηλαδή έγιναν αποδεκτοί όλοι οι μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή σε αυτόν, κατόπιν σχετικής πρόσκλησης σύστασης του ομίλου στην αρχή της διδακτικής χρονιάς 2014 – 15.

Τα πλήρη στοιχεία του δείγματος της έρευνας

Στον Όμιλο συμμετείχαν 19 μαθητές. Οι 3 ήταν από την Α΄ Δημοτικού (6 ετών), 2 από τη Β΄(7 ετών), 5 από την Γ΄(8 ετών), 6 από την Ε΄(10 ετών) και 3 από την ΣΤ΄(11 ετών). Το σχολείο στο οποίο έγινε η έρευνα είναι το 6/Θ Π.Π.Σ.Π.Α (Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Παν/μιου Αθηνών. Διεύθυνση: Σκουφά 43 και Λυκαβηττού. ΤΗΛ. 210 – 3610527).

Τα εργαλεία της έρευνας

Ημερολόγιο, αρχειακό υλικό, συνεντεύξεις (ημιδομημένες και μη δομημένες), ερωτηματολόγια, κείμενα των μαθητών, βίντεο των μαθητών για την ιστορία του σχολείου, βιντεοσκοπημένη παράσταση από το υλικό εφαρμογής του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν ανώνυμα. Για τη βιντεοσκόπηση της παράστασης ζητήθηκε η έγγραφη άδεια των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών.

Οργάνωση της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά κύριο λόγο από τη Δρ. Φ. Σωτήρχου, η οποία ήταν και η δασκάλα του Ομίλου, κατόπιν σχετικής έγκρισης της ολομέλειας του μεταπτυχιακού τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιο Παν/μιου. Στην εφαρμογή του προγράμματος που έγινε υπό την εποπτεία του Καθηγητή του τμήματος Δ. Μαραγκόπουλου, συμμετείχε

σε τέσσερεις διδακτικές ενότητες η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ν. Σταματογιαννοπούλου, κατόπιν σχετικής άδειας του Υπουργείου Παιδείας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο (Οκτώβριος 2014 – Απρίλιος 2015) έγιναν μαθήματα θεατρικής αγωγής (1 διδακτικό δίωρο εβδομαδιαίως), βάση των απόψεων του Meyerhold, σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας. Οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις από παλαιότερους μαθητές και διδάσκοντες του σχολείου, δραματοποίησαν γεγονότα μέσα από πολλαπλές θεατρικές φόρμες (αποστασιοποίησης, γκροτέσκο, θέατρο σκιών, κλπ), έκαναν έρευνα στον τρόπο διδασκαλίας των 84 χρόνων του σχολείου, «γύρισαν» μικρές ταινίες και έκαναν μοντάζ με πρωταγωνιστές τους εαυτούς τους σε ρόλο παλαιού μαθητή και δασκάλου για την πρώτη περίοδο λειτουργίας του σχολείου (1929 – 1940), έγραψαν παραμύθια με πρωταγωνιστές σημαντικές στιγμές και πρόσωπα της ελληνικής εκπαίδευσης, ποιητικά κείμενα με θέμα το μέλλον του σχολείου, ανέλαβαν πολλαπλούς ρόλους (παραγωγής και ερμηνείας) στο τελικό κείμενο της παράστασης που έγραψαν μόνοι τους και το οποίο σκηνοθετήθηκε με τη μέθοδο του θεατρικού μοντάζ (Meyerhold, 1998), έψαξαν να βρουν λειτουργικούς τρόπους συμμετοχής του κοινού στη θεατρική τους παράσταση.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας οι μαθητές του Ομίλου διδάχτηκαν από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ν, Σταματογιαννοπούλου με τη βοήθεια της δασκάλας/ερευνήτριας Φωτεινής Σωτήρχου και παρουσία του καθηγητή του τμήματος Δ. Μαραγκόπουλου 4 μαθήματα σύζευξης θεατρικής – μουσικής αγωγής (ένα σύγχρονο χορικό για το σχολείο μέσα από το βλέμμα κάθε μαθητή του ομίλου, μια διαχρονική ηχοϊστορία που αφορά κρυφές ευαισθησίες μικρών παιδιών, ένα δραματοποιημένο ρετσιτατίβο για την ενδοσχολική βία και ένα ροντό για το μέλλον του σχολείου, όπως το φαντάζονται οι σύγχρονοι μαθητές). Τα μαθήματα αυτά είχαν σαν θεματικές ενότητες την ιστορία του συγκεκριμένου σχολείου και το υλικό που είχαν ερευνήσει, δημιουργήσει και βιώσει στο πρώτο στάδιο οι μαθητές του ομίλου. Το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των μαθημάτων εστίασε με παιδαγωγική εφαρμογή στις απόψεις του Meyerhold (1982) για την οργανική σχέση μουσικής και θεάτρου. Η σκοποθεσία, η εφαρμογή καθώς και το διδακτικό μοντέλο αυτών των μαθημάτων σύζευξης θεατρικής – μουσικής αγωγής βρίσκονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πριν και κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος υπήρχε συνεχής συνεργασία, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας.

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Θα πρέπει βάση των στόχων μας να τονίσουμε ότι η ίδια η φύση της έρευνας (ποιοτική – μελέτη περίπτωσης - διερευνητική) δεν επιδιώκει ούτε προσφέρεται για την εξαγωγή καθολικά γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων επιτρέπει τη διατύπωση κάποιων γενικών παρατηρήσεων, οι οποίες όμως χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση μέσα από συγκεκριμένες και συγγενείς εφαρμογές του πιλοτικού προγράμματος σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παιδαγωγική εφαρμογή απόψεων του Μέγερχολντ λειτουργεί θετικά στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η προσπάθεια παιδαγωγικής προσαρμογής των απόψεων του Μέγερχολντ για τους μαθητές της Αθμιας εκπαίδευσης έγινε με βάση τη διατριβή της Φ. Σωτήρχου (2010), η οποία βασίστηκε στην επιστημονική βιβλιογραφία και σε σχετική πιλοτική έρευνα. Σύμφωνα με αυτά, οι απόψεις της σωματικότητας, της ανάθεσης πολλαπλών ρόλων, του παραστατικού κειμένου ως συλλογικό προϊόν των μαθητών, του θεατρικού μοντάζ και της συμμετοχής του θεατή ως ισότιμου συντελεστή ενσωματωμένες σε εκπαιδευτικά μοντέλα

καλλιτεχνικής παιδείας έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν θετικά για τους μαθητές όλων των τάξεων της Αθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το προτεινόμενο μοντέλο της παρούσας έρευνας έχει τις δυνατότητες να εφαρμόζεται με επιτυχία στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής που δίνει έμφαση στη βιωματικότητα, τη διεπιστημονικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της μάθησης.

Ως δεδομένα, μέσα από τα οποία θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, θεωρούμε το ημερολόγιο της ερευνήτριας, το ημερολόγιο της μεταπτυχιακής φοιτήτριας, τα κείμενα και τις απαντήσεις σε ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις των μαθητών του ομίλου, των γονέων/θεατών της παράστασης και των μαθητών /θεατών της παράστασης. Μονάδα ανάλυσης του υλικού ορίζουμε τη φράση και ως μετρήσιμο υλικό προς ανάλυση τις 5 προαναφερθείσες απόψεις του Meyerhold.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η παιδαγωγική εφαρμογή των πέντε απόψεων λειτούργησε θετικά στους 19 μαθητές της ομάδας που το εφάρμοσε (Πίνακας 1). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων κυρίαρχη αναδεικνύεται η άποψη της σωματικότητας (60 μονάδες), ενώ ακολουθούν η άποψη του θεατρικού μοντάζ (59), η ανάθεση σε κάθε μαθητή πολλαπλών ρόλων (58) και το παραστατικό κείμενο ως προϊόν συλλογικής δημιουργίας των μαθητών(57). Στους γονείς/θεατές μεγαλύτερη απήχηση είχε η σωματικότητα (20μονάδες), γιατί τους ανέσυρε, όπως ανάφεραν, μνήμες από τη δική τους παιδική ηλικία. Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα εκτίμησαν ότι είχε το θεατρικό μοντάζ οι μαθητές της παράστασης (18 μονάδες) καθώς και οι μαθητές/θεατές(18 μονάδες), γιατί τους φάνηκε πολύ αποτελεσματικό ως σκηνοθετική μέθοδος. Επίσης μεγάλα ποσοστά πήρε από τους μαθητές του ομίλου αλλά και από τους μαθητές/θεατές το κείμενο ως συλλογικό προϊόν(19 και 13 μονάδες αντίστοιχα). Από τα πιο αγαπητά στις ίδιες κατηγορίες ήταν η άποψη των πολλαπλών ρόλων, γιατί τους φάνηκε πιο συναρπαστικό από το να παίζουν έναν και μόνο ρόλο(19 μονάδες στους μαθητές του ομίλου και 17 στους μαθητές /θεατές της παράστασης). Ιδιαίτερα οι μικρότερες ηλικίες των μαθητών (Α΄- Β΄ και Γ΄ Τάξεις) ενθουσιάστηκαν και ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευχέρεια στις πολλαπλές απαιτήσεις των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε ρόλου που τους ανατέθηκε, όσο διαφορετικός κι αν ήταν ο ένας από τον άλλον. Με τις παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνεί και η ερευνήτρια. Αντιθέτως, στους γονείς δεν είχε τόση απήχηση η άποψη των πολλαπλών ρόλων και του θεατρικού μοντάζ(7 μονάδες για τους πολλαπλούς ρόλους και 9 για το θεατρικό μοντάζ). Σε αυτή την κατηγορία δεδομένων είχαμε και αρνητικά σχόλια: -1 για τους πολλαπλούς ρόλους, - 2 για το θεατρικό μοντάζ και -3 για το συλλογικό κείμενο. Η άποψη που είχε το μικρότερο ποσοστό θετικών αποτελεσμάτων ήταν η ισότιμη συμμετοχή του κοινού στην παράσταση (25 μονάδες). Πιθανόν αυτό να συνέβη γιατί δεν υπάρχει αντίστοιχη παιδεία και λειτουργούν πολύ έντονα τα στερεότυπα: ο ηθοποιός παίζει έναν συγκεκριμένο ρόλο σε ένα «κανονικό έργο» – ο θεατής παρακολουθεί. Ωστόσο, οι μαθητές της παράστασης όπως φαίνεται και από το βίντεο, προσπάθησαν με ευφάνταστες ιδέες να εντάξουν τους θεατές στη θεατρική σύμβαση που δημιούργησαν. Σε κάθε περίπτωση, είναι εμφανές ότι οι μικρότεροι μαθητές του Ομίλου κινήθηκαν με θετικότερα αποτελέσματα στην εφαρμογή και των πέντε απόψεων από ό,τι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Ε΄ και ΣΤ). Άκουγαν προσεκτικά τους κανόνες «του παιχνιδιού» και μετά άφηναν ελεύθερη τη φαντασία τους να αυτοσχεδιάσει, χωρίς να έχουν το άγχος της επιτυχίας ή της αποδοχής από τη δασκάλα, αντιδράσεις που είχαν συχνά οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Από την αρχή μάλιστα της λειτουργίας του Ομίλου έγινε εμφανές από την ερευνήτρια ότι όλη η ομάδα όχι μόνο λειτούργησε αρμονικά, αλλά ότι οι μικρότερες τάξεις είχαν συχνά ουσιαστικότερες επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα, γεγονός που εξέπληξε ευχάριστα όσους παρακολούθησαν κάποια από τα μαθήματα(γονείς, εκπαιδευτικούς, άλλους μαθητές). Θα

μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι σε γενικές γραμμές η εφαρμογή των παραπάνω απόψεων όχι μόνο έχει τις δυνατότητες να λειτουργεί θετικά για όλες τις ηλικίες της Αθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να καταργεί το μονόδρομο της συνύπαρξης και της συνεργασίας μόνο με μαθητές της ίδιας αποκλειστικά ηλικίας. Επίσης, ότι μπορεί να λειτουργήσει ως «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης»(Παπαδοπούλου, 2009), ειδικά για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων της Αθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη τα στερεότυπα που πιθανόν πρόλαβαν να αποκτήσουν μεγαλύτερες ηλικίες, οι οποίες έχουν συμμετάσχει σε «κανονικές» σχολικές παραστάσεις. Διαπιστώθηκε ότι ειδικά οι μαθητές της Α΄ τάξης συχνά «ξεπέρασαν» τον εαυτό τους μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα με μεγαλύτερα παιδιά. Η ερευνήτρια σημειώνει συχνά στο Ημερολόγιο συναντήσεων πόσο την εκπλήσσουν οι επιδόσεις και η συμμετοχή των μαθητών της Α΄ Τάξης και πόσο πολύ επιθυμούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με μεγαλύτερους μαθητές.

Πίνακας 1.Δεδομένα εφαρμογής απόψεων Meyerhold σε διδακτικό μοντέλο

	Εκπαιδευτικός	Μαθητές Ομίλου	Γονείς/θεατές	Μαθητές/θεατές	Σύνολο
Σωματικ:	1	19	20	20	60
Θ. μοντάζ:	1	18	09(-2)	18	46
Πολ. ρόλοι:	1	19	07(-1)	17	44
Συλλ. κείμ:	1	19	10(-3)	13	43
Συμμ. κοινού:	1	07	08 (-2)	09	25

Σύνολο συμμετεχόντων: 60

Η σύζευξη θεατρικής – μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας, συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι έννοιες «κριτική» και «δημιουργική σκέψη» συναντούν στην επιστημονική βιβλιογραφία πληθώρα ορισμών και προσεγγίσεων (π.χ. ως προσωπική ικανότητα, ως σχέση με το περιβάλλον, κλπ). Στη δική μας έρευνα εστιάσαμε στις προσεγγίσεις των Ματσαγγούρα(2010) για την κριτική σκέψη και του Torrance (1987) για τη δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις στο πλαίσιο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων προσθέσαμε και το υλικό της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Ν. Σταματογιαννοπούλου (το ημερολόγιο της μεταπτυχιακής φοιτήτριας και τις συνεντεύξεις που πήρε από τους μαθητές του Ομίλου).

Η πλειοψηφία των ποιοτικών δεδομένων συμφωνεί ότι η σύζευξη θεατρικής – μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας λειτούργησε θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Εκείνο που έχει ενδιαφέρον είναι ο ενθουσιασμός ορισμένων θεατών και η αυθόρμητη μουσική ορολογία τους, όταν αναφέρονται στη γενική αίσθηση που αποκόμισαν από την παράσταση – τελικό προϊόν της εφαρμογής του προγράμματος. «Μου άρεσε η κίνηση - κορδέλα της παράστασης, ενώ σε πρώτο πλάνο φαινόταν στατική», είπε χαρακτηριστικά μια μητέρα, χωρίς να έχει ιδιαίτερες γνωστικές και θεατρικές γνώσεις.

Έξι ήταν οι βασικές προσεγγίσεις για την έννοια της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων(Πίνακας 2): Έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις, γενικεύσεις, σχήματα, διαδικασίες και αξιές/στάσεις. Η πλειοψηφία αναγνωρίζει την καλλιέργεια αξιών και ηθικών στάσεων καθώς και των διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση σύζευξης θεατρικής – μουσικής αγωγής με άλλα γνωστικά αντικείμενα (61 μονάδες για κάθε προσέγγιση). Τα 2/3 των συμμετεχόντων θεωρούν ότι καλλιεργήθηκε η διάσταση της καλλιέργειας των εννοιών(41). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αναγνώριση της καλλιέργειας σχημάτων (39

μονάδες), ενώ για τις κρίσεις και τις γενικεύσεις θεωρεί ότι υπήρξε καλλιέργεια το 1/3(22 μονάδες και 21 αντίστοιχα).

Πίνακας 2.Δεδομένα υποκατηγοριών κριτικής σκέψης

	Εκπ.	Φοιτ.	Μαθ. Ομίλου	Γον./θεατές	Μαθ./θεατές	Σύνολο
Διαδικασίες:	1	1	19	20	20	61
Αξίες/στάσεις:	1	1	19	20	20	61
Έννοιες:	1	1	09	20	10	41
Σχήματα:	1	1	12	10	15	39
Γενικεύσεις:	1	1	04	10	10	26
Κρίσεις:	1	1	05	10	04	22

Σύνολο συμμετεχόντων: 61

Πριν ερμηνεύσουμε τα ποιοτικά δεδομένα (Πίνακας 3), είναι σημαντικό να αναφερθούμε και σε μια κοινή διαπίστωση: τη συνάφεια που εμφανίζει η Κριτική με τη Δημιουργική σκέψη. Πολλές από τις μονάδες ανάλυσης της μιας ταυτίζονται με της άλλης, ειδικά όταν προέρχονται από τα υποκείμενα της ομάδας των μαθητών. Στην υποκατηγορία «ευχέρεια εκφραστικής σύλληψης» συγκεντρώθηκαν 61 μονάδες. Η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών εμφανίζει ιδιαίτερη συνάφεια με την υποκατηγορία «διαδικασίες» της Κριτικής σκέψης και φαίνεται ότι είναι η υποκατηγορία εκείνη που, επειδή υπάρχει σε δυνητική μορφή σε όλες τις κατηγορίες μαθητών, είναι εύκολο να απεγκλωβιστεί και να καλλιεργηθεί με τη βοήθεια των «διαδικασιών». Ιδιαίτερα έντονη εμφανίστηκε σε μαθητές που θεωρούνται μέτριοι σε επίδοση ή εμφανίζουν έλλειψη κοινωνικής αποδοχής ή έχουν μαθησιακά προβλήματα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ο μέσος όρος των μαθητών έδειξε μεγάλη ευελιξία όσον αφορά την ικανότητα να αντιληφθεί τα νέα δεδομένα και τους νέους κανόνες που δημιούργησε η συγκεκριμένη εφαρμογή των μαθημάτων σύζευξης θεατρικής – μουσικής αγωγής, αλλά δεν έδειξε αντίστοιχη σταθερότητα προσαρμογής σε αυτούς τους κανόνες. Πιθανόν γιατί δεν υπάρχει μια ομοιομορφία και ποιότητα στην ουσία των κανόνων συμπεριφοράς που διδάσκονται στους μαθητές από τάξη σε τάξη. Επίσης έγινε φανερό ότι ο μέσος όρος των μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων έχει την τάση να μένει στις ευκολίες που του παρέχουν στερεότυποι κανόνες συμπεριφοράς, αξιολόγησης, αποδοχής από τους άλλους, συμμετοχής στη γνωστική διαδικασία κτλ. Αντιθέτως, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αδύναμοι (βαθμολογικά), μαθητές μη αποδεκτοί από την ομάδα, φαίνεται ότι έκαναν την ανατροπή με τη βοήθεια αυτής της παρέμβασης και εμφανίζουν μια μεγάλη ευελιξία να εκφραστούν δημιουργικά σε νέες συνθήκες γνώσης. Η υποκατηγορία της πρωτοτυπίας είχε επίσης θετικά αποτελέσματα σύμφωνα με τη γνώμη όλων όσων είδαν την παράσταση(58), πλην της ερευνήτριας, η οποία θεωρεί ότι η πρωτοτυπία είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο ταλέντο που δεν καλλιεργείται όπως τα άλλα στοιχεία της δημιουργικής σκέψης. Να σημειωθεί εδώ, ότι όσοι αναφέρθηκαν στην πρωτοτυπία το έκαναν σε συλλογικό επίπεδο και όχι σε ατομικό. Η καλλιέργεια της υποκατηγορίας «οργάνωση» πήρε επίσης 58 μονάδες. Η ερευνήτρια παρατηρεί: «Ιδιαίτερα επιτυχημένη ήταν η οργάνωση που επιτυγχάναμε μέσα από τα μουσικά παιχνίδια. Όσες φορές "δανειστήκαμε" μουσικούς κανόνες για να εκτελέσουμε θεατρικές ασκήσεις, πάντα κερδίζαμε σε αποτέλεσμα. Το ίδιο αποτέλεσμα είχαν και πολλές ασκήσεις του Meyerhold, οι οποίες εμπεριείχαν από τη γέννησή τους μουσικούς κανόνες». Ιδιαίτερο ερμηνευτικό ενδιαφέρον αποτέλεσε η υποκατηγορία της «σύνθεσης».

Αποδείχτηκε ότι είναι ένας ρεαλιστικά εύκολος στόχος να επιτευχθεί στην πλειονότητα των σύγχρονων μαθητών. Είναι επίσης, κατά πάσα πιθανότητα, ένας ευκταίος και λειτουργικός εκπαιδευτικός στόχος, που θεωρούμε ότι θα αναβάθμιζε ποιοτικά την παιδεία γενικότερα και το επίπεδο σκέψης κάθε μαθητή ειδικότερα. Συνδέεται με την οργάνωση και άρα με τη μουσική σκέψη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι συναντάται συχνά από το σύνολο των μαθητών, αλλά σε εμβρυακή μορφή, πιθανόν, λόγω έλλειψης διαπαιδαγώγησης και επαρκούς μεθοδολογικής προσέγγισης. Τέλος να σημειωθεί ότι μόλις 5,2 μονάδες μετρήθηκαν για το χιούμορ, ίσως επειδή θεωρείται κι αυτό μια υποενότητα της πρωτοτυπίας, στοιχείο που πιθανόν είναι έμφυτο και δύσκολα βελτιώνεται.

Πίνακας 3.Δεδομένα υποκατηγοριών δημιουργικής σκέψης

	Εκπ.	Φοιτ.	Μαθ. Ομίλου	Γ/θεατές	Μ./θεατές
Σύνολο					
Ευχέρεια εκφρ. σύλληψης:	1	1	20	19	20	61
Σύνθεση:	1	1	19	20	20	61
Πρωτοτυπία:	0,1	1	18	18	20	58
Οργάνωση:	1	1	18	18	20	58
Ευελιξία:	1	1	18(-1)	10	18 (-2)	48
Χιούμορ :	0,2	1	0	02	02	5,2

Σύνολο συμμετεχόντων: 61

Συμπεράσματα

Με την παρούσα, μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα επιδιώξαμε να εξετάσουμε, αν οι απόψεις του Β. Ε. Meyerhold, ενός από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου, μπορούν προσαρμοσμένες παιδαγωγικά να λειτουργήσουν για την κατασκευή διδακτικών μοντέλων καλλιτεχνικής παιδείας σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας για τους μαθητές της Αθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς/θεατές της παράστασης) συμφωνούν ότι τέτοιου είδους διδακτικά μοντέλα παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από καινοτόμες ιδέες και νέους κώδικες επικοινωνίας να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

Κυρίαρχες διαπιστώσεις είναι ότι: η σωματικότητα, η χρήση πολλαπλών ρόλων, το παραστατικό κείμενο ως συλλογικό προϊόν μιας σχολικής παράστασης, η χρήση του θεατρικού μοντάζ ως σκηνοθετική άποψη για σχολικές παραστάσεις διαθεματικών θεματικών ενοτήτων καθώς και η εύρεση από τους μαθητές λύσεων για τη συμμετοχή του κοινού ως ισότιμου συντελεστή γίνονται στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποδεκτά για τους μαθητές όλων των ηλικιών της Αθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες αμφιβολίες σε ορισμένους γονείς καθώς και σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι έχουν, πιθανόν, στερεότυπα από προηγούμενες δικές τους σχολικές εμπειρίες. Η εφαρμογή τέτοιων μοντέλων θεωρείται από τους περισσότερους ως επιτυχής για τη συνύπαρξη και την αρμονική συνεργασία μεταξύ ομάδων από όλες τις τάξεις. Ειδικά για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων(Α – Γ΄) μπορεί να λειτουργεί ως «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα.

Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι η σύζευξη θεατρικής – μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση και σε ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και της καλλιτεχνικής παιδείας συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη παιδαγωγικών διαδικασιών οι οποίες κινητοποιούν βιωματικές συνθήκες μάθησης εξαιρετικά αγαπητές για κάθε προσωπικότητα μαθητή. Εκτός των άλλων η διαθεματική συνύπαρξη μουσικής και άλλων γνωστικών αντικειμένων βοηθά στην οργάνωση και την αυτοπειθαρχία του μαθητή του Δημοτικού με τρόπους ευχάριστους και αποτελεσματικούς, γιατί η τέχνη της

μουσικής εμπεριέχει κανόνες με λογική και συνέπεια, χρήσιμους για τη διαπαιδαγώγηση μικρών μαθητών.

Ενδιαφέρον εύρημα υπήρξε επίσης η διαπίστωση, ότι μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε θετική καλλιέργεια ηθικών στάσεων και αξιών, όπως αναγνώρισαν όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων, καθώς και ενίσχυση της δημιουργικότητας σε συλλογικό επίπεδο και της κοινωνικοποίησης μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως σημειώνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι η ισότιμη συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές τάξεις λειτούργησε θετικά, γεγονός που επισήμαναν τόσο οι γονείς/θεατές της παράστασης όσο και μαθητές μεγαλύτερων τάξεων με ιδιαίτερες μαθησιακές επιδόσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την 30χρονη μελέτη του Melvin Konner (2010), που επισημαίνει τον κίνδυνο ιδρυματοποίησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται οι μαθητές αποκλειστικά με συνομηλίκους τους.

Η παρούσα έρευνα θεωρείται προκαταρκτική - διερευνητικού χαρακτήρα και προτείνεται η συνέχισή της με τη χρήση κατά κύριο λόγο ποιοτικών δεδομένων για μεγαλύτερη εμβάθυνση στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Προτείνεται επίσης η εφαρμογή αντίστοιχων μοντέλων καλλιτεχνικής παιδείας με διαθεματική προσέγγιση και άλλων γνωστικών αντικειμένων όχι μόνο για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συνεργασία μεταξύ τάξεων διαφορετικών ηλικιών και η ουσιαστική συνεργασία δασκάλων τάξης και μουσικών παιδαγωγών.

Θεωρούμε παρόλα αυτά ότι είναι σημαντική και πρωτότυπη, καθώς διερευνά ένα καίριο αν και ελάχιστα επεξεργασμένο πεδίο στο χώρο της καλλιτεχνικής παιδείας με διαθεματική προσέγγιση και εν γένει στο χώρο της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης.

Βιβλιογραφία

Braun, E.(1995/1998). *Meyerhold. A revolution in the theatre*. London: Methuen Drama.

Mellou, E.(2008). *The relationship between dramatic and creativity in young* children,University of Bristol, 1993, Ελληνική Δημοκρατία – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αρ. πρωτ. 3035/2-5-2008. Διατριβή.

Konner, M.(2010).The evolution of Childhood. London:The Belknar press of Harvard University press.

Αντωνακάκης, Δ.,& Χιωτάκη Ει. (2007). Μουσική παιδαγωγική. Αθήνα: Καστανιώτης

Βαγκές, Στ. (2004) Θεατρικό παιχνίδι και διδακτικό αντικείμενο: μια εφαρμογή για την επίτευξη ενός γνωστικού στόχου. Θέατρο και εκπαίδευση, Τεύχος 5,26-27.

Bolton, G.(2008) Διδάσκοντας εκ των έσω. Θέατρο και Εκπαίδευση, Τεύχος 9,15-16.

Morin, Ed.(2000). Οι εφτά γνώσεις-κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Γρηγορίου, Μ.(2006). Μουσική αντίληψη και δημιουργία: καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές, Ιόνιο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Διατριβή.

Δαφέρμος, Μ.(2002). Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky. Αθήνα: Ατραπός.

Ελένη, Ε., Τριανταφυλλοπούλου, Κ.(2004). Το εκπαιδευτικό θέατρο. Αθήνα: Πατάκη.

Κατσακώστα, Μ., Καραντίδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ., Σωμαράκης, Σ.(2000). «Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotsky», Το εικονικό σχολείο, τόμ. 2, τεύχος 1,19.

Κελεσίδης, Β.(2009). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του L. Vygotsky (1896-1934)», περ. Ρόπτρο, τεύχος 27, σελ. 15-17.

Κοκκίδου, Μ.(2006). Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης, Παν/μιο Δ. Μακεδονίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Διατριβή.

Κοκκίδου, Μ., Παπαπαναγιώτου, Ξ.(2007). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση, ΕΕΜΕ, τεύχος 7, 14-16.

Κοντογιάννη, Αλκ. (2008) Βιο - ηθική και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση, Τεύχος 9,19.

Λενακάκης, Αντ.(2006). Διεύρυνση των τρόπων δράσης των εκπαιδευτικών μέσω της θεατροπαιδαγωγικής. Παν/μιο Καλών Τεχνών του Βερολίνου, Ιούνιος του 2003, Γερμανία. Θέατρο και Εκπαίδευση, Τεύχος 6, 36-37.

Ματσαγγούρας, Η.(2007). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Δίπτυχο.

Μέγερχολντ, Β. Ε.(1982). Κείμενα για το θέατρο. Αθήνα: Ιθάκη

Παπαδοπούλου, Κ.(2009). Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Σ.(2005).Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Θέατρο και Εκπαίδευση, Τεύχος 5,28-29.

Πιτούλη, Γ. (2000.)Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θέατρο και Εκπαίδευση, Τεύχος 1, 34-35.

Παπαζαρής, Α.(1999). Μουσική μάθηση και εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση.

Robson, C.(2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαθάρη –Μπεγλέτη, Ε.(2004) Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλο στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. Θέατρο και Εκπαίδευση, Τεύχος 4 ,22-23.

Smith, P,K (2001.) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις: Τυπωθείτω.

Σωτήρχου, Φ.(2007). Ο Θέσπις στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Κέδρος.

Σωτήρχου, Φ.(2008). Σχολικό θέατρο που σπάει τα ταμπού. εφημ. Τα Νέα. 6/10/2008,47.

Σωτήρχου, Φ.(2010). Σύζευξη θεατρικής και μουσικής αγωγής και η διαθεματική της προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με την άποψη του V.E.Meyerhold, Ιόνιο Παν/μιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Διατριβή.

Vygotsky, L.S.(2000). Νους στην κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Wadsworth, B.(2001). Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ψηφιακό λαϊκό παραμύθι στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του λαϊκού παραμυθιού «Το μέλι»

Ψαρριανού Ειρήνη - Ιακώβη
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
Email: iakovirene@hotmail.com

Περίληψη

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί ένα είδος το οποίο είναι αποδεκτό και πολύ αγαπητό στα παιδιά αφού όχι μόνο τα ενθουσιάζει και τα συνεπαίρνει αλλά και ασκεί στον ψυχισμό τους μια πολλαπλή επίδραση, καθιστώντας το ως ένα πολύτιμο μέσο διαπαιδαγώγησης. Η συμβολή του είναι σημαντική εφόσον προάγει τον πολιτισμό μας και ενθαρρύνει την εκμάθηση της γλώσσας μας με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο. Στην Ελλάδα, το λαϊκό παραμύθι υπάρχει από αρχαιοτάτους χρόνους. Το σχολείο οφείλει να διαφυλάξει την κληρονομιά της πατρίδας μας μυώντας τους μαθητές στην ανάγνωση λαϊκών παραμυθιών. Στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους, σπουδαίο αρωγό δύναται να αποτελέσουν οι νέες τεχνολογίες, με τη χρήση των οποίων ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει την παράδοση με τα σύγχρονα μέσα εκπαίδευσης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να μεταδώσει την αξία του λαϊκού παραμυθιού θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να τα «κάνει κτήμα του», μελετώντας τα βαθιά και να κατέχει εποικοδομητικές πρακτικές ΤΠΕ οι οποίες θα τον βοηθήσουν να επιτελέσει το έργο του.

Λέξεις κλειδιά: λαϊκό παραμύθι, εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες.

Εισαγωγή

Ο όρος παραμύθι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον», που σημαίνει παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση και αργότερα πήρε τη μορφή της φανταστικής η οποία αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα (Μερακλής, 1974). «Το γεγονός ότι, ακόμα και ως όρο, συναντούμε το παραμύθι από την αυγή ακόμα του πνευματικού μας πολιτισμού ως τις μέρες μας, αποτελεί κατά κάποιον τρόπο, επιβεβαίωση, ότι το λογοτεχνικό αυτό είδος έχει κατορθώσει να επιβιώσει ανάμεσα στους αιώνες και να διατηρήσει όλη τη ζωτικότητα κι ανθηρότητά του. Το 'παραμύθιον' των αρχαίων δε διαφέρει σχεδόν σε τίποτε από το σημερινό παραμύθι» (Σακελλαρίου, 1995). Σύμφωνα με τον Λουκάτο Δ. «το παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση που μοιάζει με μεγάλο περιπετειακό μύθο» (1977).

Η λαϊκή μας παράδοση και ειδικότερα το λαϊκό παραμύθι αποτελεί την κατεξοχήν μορφή συμβολικών αναπαραστάσεων, κυρίως επειδή η γλώσσα της είναι πλούσια σε συνδηλώσεις και συμβολισμούς. «Τα λαϊκά παραμύθια είναι ένα είδος αναπαράστασης της πολιτισμικής πραγματικότητας την οποία τα άτομα επεξεργάζονται, μοιράζονται και διαδίδουν, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα τον ιδεολογικό και πολιτιστικό χώρο στον οποίο τοποθετούνται» (Καρακίτσιος, Τσιτλακίδου & Καλαϊτζόπουλος, 2010). Μέσα στα λαϊκά παραμύθια περιέχεται όλη η βαθιά γνώση που έχει στηρίξει τον άνθρωπο στα ατέλειωτα σκαμπανεβάσματα της ζωής του συσσωρεύοντας την εμπειρία της κοινωνίας αφού ο ίδιος πάντα ανακαλεί στη μνήμη του την παλιά γνώση, σοφία και εμπειρία και τη μεταδίδει στις επόμενες γενιές (ό.π., 2010). Γι' αυτό και το παραμύθι αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με τον δικό του τρόπο. Αποτελεί μια περικλείουσα τον κόσμο περιπέτεια που λέγεται με έναν άμεσο και εξιδανικευτικό τρόπο (Αυδίκος, 1994).

Τα λαϊκά παραμύθια, οι μύθοι και οι ιστορίες αποτελούν τους προδρόμους των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. Ανεξάρτητα από την αυτόνομη αξία τους στον πολιτισμό ενός λαού, όταν χρησιμοποιούνται για παιδευτικούς σκοπούς αποτελούν μέσα της αγωγής. Προσλαμβάνουν δηλαδή ένα λειτουργικό χαρακτήρα (Μαραθεύτη, 1985). Η γλωσσική, η αισθητική και η ηθική συνδέονται και εναρμονίζονται πλήρως απελευθερώνοντας κάτι το ωραίο και μαγευτικό.

Στην παιδική ψυχή βρίσκεται βαθιά ριζωμένη μια εσωτερική ανάγκη για τα παραμύθια. Για το λόγο αυτό, το παραμύθι καθίσταται ως η μοναδική και άριστη πνευματική τροφή που θα μπορούσαμε να δώσουμε στα παιδιά σε μια ορισμένη περίοδο της ζωής τους (Σούρλας, 1961). «Το παιδί έχει ανάγκη να αναπτυχθεί σωστά και να διαπλάσει ισόρροπα την προσωπικότητά του. Ότι μέσα από το παραμύθι θα πάρει όλα εκείνα τα στοιχεία που θα το βοηθήσουν να γνωρίσει τον εαυτό του, το περιβάλλον του, την πατρίδα του, τις ρίζες του, την εποχή του, τις κατακτήσεις του ανθρώπινου πνεύματος και συγχρόνως να ψυχαγωγηθεί» (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988).

Το παραμύθι είναι ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα το παραμύθι διεκδικεί μια θέση με την πεποίθηση ότι α) αυτό ανταποκρίνεται περισσότερο στο βαθμό πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού και στην αφομοιωτική του δύναμη, β) προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα που αποτελούν βασικά ψυχολογικά μέσα προς μάθηση, γ) συμβάλλει στην ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και δ) αποτελεί το καταλληλότερο μέσο για την ηθική διάπλασή τους (Ντούλια, 2011).

Η σύνδεση του λαϊκού παραμυθιού με τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μικρών παιδιών οφείλεται στην ιδιαιτερότητά του ως φορέα μηνυμάτων και κοινωνικών στερεοτύπων. Η επίδρασή του στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του είναι αναμφισβήτητη. Η κυριαρχία της ανιμιστικής και μαγικής σκέψης, η αφηγηματική πλαισίωση και το αισιόδοξο τέλος της ιστορίας, καθιστούν τα λαϊκά παραμύθια ως ένα προνομιακό υλικό για τα παιδιά (Καρακίτσιος, Τσιτλακίδου & Καλαϊτζόπουλος, 2010). «Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού είναι σπουδαία γιατί με αυτό το παιδί έρχεται σε επαφή με τα πνευματικά δημιουργήματα και την ανθρώπινη πορεία μέσα στο χρόνο, γνωρίζει εμπειρίες άλλων και έμμεσα ζει τα βιώματα των ηρώων, συνειδητοποιεί τα ανθρώπινα προβλήματα ενώ αποθησαυρίζει διαπιστώσεις, απόψεις, κρίσεις, υποθέσεις, τρόπους του σκέπτεσθαι» (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988).

Με την παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού τα παιδιά, καλλιεργούν τη φαντασία τους και αναπτύσσουν τη μητρική τους γλώσσα ενώ ταυτόχρονα ψυχαγωγούνται με την εξέλιξη της υπόθεσης και δραστηριοποιούνται καλλιτεχνικά με την απεικόνιση σκηνών από το παραμύθι (Αναγνωστόπουλος, 2002).

Η απελευθέρωση από τα δεσμά του χώρου και του χρόνου που χαρίζει το παραμύθι είναι αυτή που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την αγάπη τους για τη λογοτεχνία και τον αφηγηματικό λόγο (Μπενέκος, 2006). Μπαίνοντας στον κόσμο των παραμυθιών και ζώντας την κάθε μαγική στιγμή ταυτίζονται με τους ήρωες. Τα παιδιά σκέφτονται με εικόνες, δεν υπάρχει κανένας περιορισμός στη φαντασία τους με αποτέλεσμα όλα να μπορούν να συμβούν. Όλα είναι δυνατά ακόμη και το αδύνατο!! (Μπενέκος, 2006).

Εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες

Η δημιουργικότητα αποτελεί τη διάθεση να δημιουργούμε, και υπάρχει σε δυνητική κατάσταση σε κάθε άτομο και σε κάθε ηλικία (Ξανθάκου, 1998). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους να κάνουν χρήση μεθόδων και στρατηγικών μέσα στη διδακτική διαδικασία επιδιώκοντας τη δημιουργική μάθηση. Μόνο έτσι η μάθηση μπορεί να καταστεί ένα «εκπαιδευτικό παιχνίδι» για τους μαθητές μέσα από το οποίο η διαδικασία της μάθησης θα υλοποιηθεί με επιτυχία.

Ο άνθρωπος δραστηριοποιείται συνεχώς στην ολοένα και αναπτυσσόμενη «κοινωνία της πληροφορίας» (Μιχάλης, 2006). Η εντυπωσιακή εξέλιξη που σημειώθηκε τα τελευταία χρόνια στην περιοχή της τεχνολογίας και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συνεχίζεται με αμείωτους ρυθμούς. Νέα πεδία έρευνας και ανάπτυξης κάνουν την εμφάνισή τους και νέες εφαρμογές ψηφιακών τεχνολογιών δοκιμάζονται με στόχο να εισαχθούν στην εκπαίδευση.

Η διδασκαλία η οποία συνδυάζεται με την τεχνολογία, διευκολύνει, επιταχύνει και προάγει τη μάθηση. Με τη χρήση των εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας το μάθημα γίνεται πιο σαφές και η διδασκαλία προσαρμόζεται στις επιτακτικές απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής και τεχνικής μιας και είναι χρήσιμο τα βοηθητικά μέσα τα οποία διευκολύνουν τη μετάδοση κάθε είδους μορφωτικών στοιχείων (Ζευκιλής, 1989). Με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση το μάθημα γίνεται σαφές, εύληπτο, ρεαλιστικό και αποδοτικό.

Πλαίσιο και στόχοι της εργασίας

Στον κατάλογο των Aarne – Thompson έχουν προβλεφθεί 2.500 τύποι παραμυθιών οι οποίοι συνεχώς εμπλουτίζονται. Αυτοί χωρίζονται ως εξής:

- Μύθοι ζώων.
- Καθαρά παραμύθια.
- Ευτράπελες διηγήσεις.
- Τυπολογικά παραμύθια (Μαλαφάντης, 2006).

Το παραμύθι «Το μέλι» που επιλέχθηκε, ανήκει στην κατηγορία των ευτράπελων διηγήσεων. Πρόκειται για ιστορία η οποία χαρακτηρίζεται από σαρκαστική διάθεση και σκοπό έχει όχι μόνο να διδάξει αλλά και να περιγελάσει και να διακωμωδήσει προβληματικές καταστάσεις και πρόσωπα. Ωστόσο, εκφράζει και μια κοινωνική κριτική για την «κουταμάρα» των ηρώων του, ενώ έχει και μια χαρακτηριστική παγκοσμιότητα.

Προέρχεται από το νησί της Κάσου. Η Κάσος ανήκει στο νομό Δωδεκανήσων. Γιατί όμως επιλέχθηκε ένα λαϊκό παραμύθι με νησιωτικές ρίζες; Σύμφωνα με την Καπλάνογλου, Μ., ο νησιωτικός χώρος του Αιγαίου υπήρξε για χιλιετίες το φυσικό πλαίσιο ευρύτατων πολιτισμικών ανταλλαγών που σηματοδοτούν τις ατέλειωτες διαδρομές των ανθρώπων στο χώρο της Μεσογείου. Προϊόντα αυτών των γόνιμων ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων στη μακρά διάρκεια είναι και τα παραμύθια. Οι νησιωτικές κοινωνίες, παρ’ όλο που ανήκουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και είχαν ως ένα βαθμό κοινές ιστορικές τύχες, παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία ως προς τους ρυθμούς της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και τους όρους της πολιτισμικής ζωής, εφόσον η θάλασσα που περιβάλλει τα νησιά ήταν ένας παράγοντας απομόνωσης αλλά και επικοινωνίας (2001).

Όσον αφορά τώρα την αδιαμφισβήτητη αξία των λαϊκών παραμυθιών γενικά αλλά και ειδικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν τη μεγάλη αρετή να διεισδύουν στο ασυνείδητο, να θέτουν υπαρξιακά προβλήματα με τρόπο σύντομο και σαφή, να απλοποιούν όλες τις καταστάσεις, να βοηθούν το παιδί να απαλλαγεί από τις παιδικές του επιθυμίες εξάρτησης και να γίνει μια ύπαρξη ανεξάρτητη και αυτοδύναμη. Οι συμβολισμοί του παραμυθιού επιτρέπουν στο παιδί να ερμηνεύσει το παραμύθι ανάλογα με το στάδιο πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται (Σακελλαρίου, 1995).

Στόχος της δημιουργίας του ψηφιακού παραμυθιού είναι:

Α) η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας με τις πρακτικές αναδιήγησης,
Β) η έξαψη της φαντασίας και της δημιουργικότητας,
Γ) η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών,
Δ) η ανάπτυξη της αισθητικής συγκίνησης και μετάδοση της αισιοδοξίας στην παιδική ψυχή,
Ε) η ανάπτυξη δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες.

Μέθοδος

Η έρευνα έλαβε μέρος σε μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Διήρκησε δύο μήνες. Έλαβαν μέρος 13 παιδιά εκ των οποίων 7 αγόρια και 6 κορίτσια. Το λαϊκό παραμύθι επιλέχθηκε από το σχολικό βιβλίο «Το Ανθολόγιο». Η μέθοδος διδασκαλίας του παραμυθιού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναλυτικοσυνθετική, εφόσον κατά την αφήγηση είναι αναλυτική ενώ στην εξαγωγή διδάγματος είναι επαγωγική (Τριλιανός, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η πείρα και τα ίδια τα παιδιά είναι εκείνα που θα βοηθήσουν το δάσκαλο να βρει το άριστο από απόψεως προσφοράς του μορφωτικού αγαθού του παιδιού, η επιλογή του λαϊκού παραμυθιού έγινε μετά από τη συνεννόηση και τη συνεργασία δασκάλου και μαθητών. Ιδιαίτερη όμως σημασία δόθηκε στο περιεχόμενο του παραμυθιού ώστε αυτό να είναι ευχάριστο και διδακτικό και ταυτόχρονα κατανοητό από τους μαθητές με ζωηρή και ενδιαφέρουσα πλοκή.

1η φάση

Αφού έγινε η αφήγηση του παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό, δόθηκε λίγος χρόνος ώστε το παραμύθι να αποτυπωθεί στη μνήμη των μαθητών καθώς και να ολοκληρωθούν οι υποσυνείδητες λειτουργίες που πραγματοποιούνται κατά την αφήγηση. Ακολούθησε η ανάλυσή του με διάφορες δραστηριότητες και συζήτηση από τους μαθητές. Οι μαθητές εξέφρασαν τα σχόλια και τις απόψεις τους για τους ήρωες του παραμυθιού ενώ διαπίστωσαν τα ηθικά διδάγματά του.

2η φάση

Κατά τη 2η φάση, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μοίρασαν σε σκηνές το παραμύθι και το εικονογράφησαν.

3η φάση

Κατά την τρίτη φάση οι μαθητές με τη σύμπραξη του εκπαιδευτικού, αφού χώρισαν το παραμύθι σε δεκατρία «κομμάτια» (όσος και ο αριθμός των μαθητών), το μελέτησαν και έπειτα το αφηγήθηκαν.

4η φάση

Κατά την τέταρτη φάση, οι μαθητές μυήθηκαν στις νέες τεχνολογίες, φτιάχνοντας το παραμύθι σε ψηφιακή μορφή.

5η φάση

Ακολούθησε η προβολή του ψηφιακού βίντεο και έλαβε μέρος η αξιολόγηση της εργασίας από τους ίδιους τους μαθητές.

6η φάση

Κατά την έκτη φάση, έλαβε χώρα η προβολή του νέου δημιουργήματος στους μαθητές του σχολείου.

Αποτελέσματα

Η δημιουργία του ψηφιακού παραμυθιού είχε πολυσήμαντη παιδαγωγική διάσταση για τους μαθητές. Ας μη ξεχνάμε ότι η ικανοποίηση των ψυχοπνευματικών αναγκών του παιδιού καθώς και η διαιώνιση των κοινωνικών θεσμών είναι σημαντική. Συνδέουν το μαθητή με τον οικουμενικό άνθρωπο και συγχρόνως με ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και πολλές φορές με μια ιστορική εποχή (Μαραθεύτης, 1985).

Το παραμύθι μετέφερε τους μαθητές σε έναν θαυμαστό κόσμο, ικανό να διεγείρει τη φαντασία τους, να αναπτύξει τη συναισθηματικότητά τους, την προσοχή και τη μνήμη τους. Ας μη ξεχνάμε ότι «το παραμύθι ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής (Μαλαφάντης, 2006). Οι μαθητές κατά την πρώτη φάση υλοποίησης έδειξαν να έχουν κατανοήσει επιφανειακά το περιεχόμενο του παραμυθιού. Μετά τη δημιουργία του ψηφιακού όμως παραμυθιού (6η φάση), οι μαθητές έδειξαν ότι η σχέση τους με το παραμύθι δεν παρέμεινε περιθωριακή αφού πέρασε στο επίπεδο της προσωπικής

δημιουργίας. Αναπτύχθηκε δηλαδή μια αμφίδρομη σχέση δημιουργίας. Επίσης, η διαδικασία της αφήγησης πρόσφερε στα παιδιά τέρψη και αισθητική απόλαυση.

Η δημιουργία του ψηφιακού παραμυθιού συντέλεσε ώστε οι μαθητές:

- να ενταχθούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον ως νέα μέλη,
- να δημιουργήσουν μέσα από τον προβληματισμό τους για το συμβολισμό και την ανάλυση του παραμυθιού τη δική τους προσωπικότητα,
- να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο,
- να κατακτήσουν το ελληνικό λεξιλόγιο,
- να αναπτύξουν ορθή χρήση της δομής της γλώσσας,
- να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη,
- να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους,
- να προάγουν το διάλογο, τη συζήτηση, τη συμμετοχικότητα,
- να αισθανθούν τη χαρά της δημιουργίας,
- να γνωρίσουν τις ρίζες τους,
- αποκτήσουν δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες,
- να κατακτήσουν το ανθρώπινο πνεύμα,
- να νιώσουν την πολυδύναμη λειτουργία της ελληνικής γλώσσας,
- να ψυχαγωγηθούν.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν ένα σημαντικό αφηγηματικό είδος της φιλολογικής Λαογραφίας και η παιδαγωγική τους αξία είναι σπουδαία αφού ενισχύουν την αφηγηματική δεινότητα και ικανότητα των μαθητών ενώ αναπτύσσουν τη φαντασία έξω από νομοτέλειες και φυσικούς νόμους (Μπενέκος, 2006).

Τα λαϊκά παραμύθια προάγουν τον πολιτισμό μας και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της παράδοσής μας. Η παιδαγωγική του αξία είναι σπουδαία αφού μέσω του λαϊκού παραμυθιού καλλιεργείται ο διάλογος και η γλωσσική έκφραση, ευνοείται η πολυφωνία των απόψεων, διευρύνεται το λεξιλόγιο και καλλιεργείται ο προφορικός και γραπτός λόγος των μαθητών. Οι μαθητές εξασκούν τη διεργασία της μνήμης, εξοικειώνονται με διάφορες μορφές τέχνης, καλλιεργείται κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας στην τάξη, αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, η στοχαστικοκριτική διάθεση και ο κριτικός εγγραματισμός καθώς και η διερεύνηση με τη χρήση διδακτικών στρατηγικών και την εφαρμογή μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ακόμη, η παιδαγωγική αξία του λαϊκού παραμυθιού έγκειται στη συμβολή του όσον αφορά την ολόπλευρη ψυχοκινητική, γνωστική, αντιληπτική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (που αποτελεί και τον πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης), την καλλιέργεια στάσεων και αξιών, προσφέροντας αισθητική απόλαυση.

Το σχολείο αποτελεί ένα πολυσήμαντο και πολυδιάστατο χώρο μέσα στον οποίο το λαϊκό παραμύθι αξίζει να αξιοποιηθεί προς όφελος των μαθητών. Η ανάγκη σύνδεσης με τα λαϊκά παραμύθια και η μύηση των μαθητών στην ανάγνωση και ερμηνεία τους είναι επιτακτική. Εφόσον το παραμύθι αποτελεί βασικό στοιχείο της εθνικής πολιτισμικής μας ταυτότητας, επιβάλλεται να έχει μια εξέχουσα θέση στα αναλυτικά προγράμματα και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης αφού είναι αναγκαίο να εξετάζεται και να διδάσκεται ως ένα σημαντικό είδος της λαϊκής μας κληρονομιάς (Μαλαφάντης, 2006).

Ο δάσκαλος καλείται να παίξει έναν σπουδαίο ρόλο. Έναν ρόλο με εθνική σημασία, αφού θα συνδέσει το παιδί με τα λαϊκά παραμύθια. Ο ίδιος θα πρέπει να καταστήσει το παραμύθι ως ένα αντικείμενο ενδελεχούς μελέτης και να αποκτήσει οικειότητα με αυτό και εμπιστοσύνη προς τον κόσμο των παραμυθιών. Έπειτα, θα πρέπει να διατάξει και διαβαθμίσει το υλικό των παραμυθιών στην τάξη του (Σούρλας, 1961). Έτσι, δεδομένου ότι το παραμύθι θα πρέπει να δημιουργεί ψυχική ικανοποίηση και συναισθηματική ανάταση, θα

πρέπει να επιλέγεται εκείνο που θα μπορέσει να καταστεί κατανοητό από τους μαθητές τόσο στο σύνολό του όσο και στους επιμέρους συμβολισμούς, τις λεπτομέρειες και τις αλήθειες που εμπεριέχει καθώς και τα μηνύματα που απηχεί. Ως παιδαγωγικό μέσο θα πρέπει να στοχεύει στην ψυχαγωγία, στην απόλαυση των μαθητών και στην ανάπτυξη της φαντασίας τους. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι θα πρέπει να είναι γνώστες πολλών παραμυθιών ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε κάθε περίσταση και να προσαρμόζονται στις διάφορες δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος Σπουδών, το οποίο βασίζεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναμφίβολα λοιπόν απαιτείται η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ικανότητα ανταπόκρισής τους στις εκάστοτε διαφοροποιημένες διδακτικές απαιτήσεις (Μαλαφάντης, 2006). Όσον αφορά λοιπόν το πρόβλημα της επιλογής, παρουσιάζεται για τον εκπαιδευτικό μια ευκαιρία δημιουργικής εργασίας, εάν πρόκειται το παραμύθι να έχει πραγματική επίδραση στην ψυχή του παιδιού (Σούρλας, 1961).

Τέλος, η εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μπορεί να καταστεί σημαντικός αρωγός στην αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού. Όμως, δεν αρκεί από μόνη της για τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως συμβαίνει σε κάθε καινοτομία που επιχειρείται να εισαχθεί στην εκπαίδευση καθώς και η επιτυχημένη εφαρμογή της προϋποθέτει όχι μόνο την κατάλληλη σχεδίαση των διαδικασιών μάθησης από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και την υιοθέτηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και από τους ίδιους (Σολομωνίδου, 2006). Μια πιθανή λύση στο πρόβλημα είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξάσκησης με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη καινοτομικών και εποικοδομητικών διδακτικών στρατηγικών με τη χρήση ΤΠΕ (Σολομωνίδου, 2006).

Δύναται λοιπόν ο εκπαιδευτικός να είναι επικεντρωμένος στο διδακτικό του έργο, να ενθαρρύνει τους μαθητές του στην όποια προσπάθειά τους, να οργανώνει τη διδασκαλία του και να εξασφαλίζει επιτυχία σ' αυτούς. «Έναν δάσκαλο που δε πρέπει να ξεχνά ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει μυαλά που θα κρίνουν, θα επαληθεύουν και δε θα δέχονται οτιδήποτε τους προσφέρεται» (Γαλανάκη, 2000). Άλλωστε «ο μαθητής πρέπει να διδαχτεί πως να σκέφτεται, χωρίς αυτό να σημαίνει βιασμό της προσωπικότητάς του» (Βρεττός & Καψαλάκη, 1994).

Αναφορές

Αναγνωστόπουλος, Β., (2002). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Αυδίκος, Ε., (1994). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Βρεττός, Γ. & Καψαλάκη, Α., (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα.* Θεσσαλονίκη: Art of text.

Γαλανάκη, Ε., (2000). *Εξελικτική Ψυχολογία 2.* Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Ζευκιλής, Α., (1989). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας: σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Καπλάνογλου, Μ., (2001). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή.* Αθήνα: Πατάκη.

Καρακίτσιος, Α., Τσιτλακίδου, Ε. & Καλαϊτζόπουλος, Κ. (2010). Εγκλήματα, αδικήματα και αδικοπραξίες σε δημοφιλή λαϊκά παραμύθια. Στο: Πατάκης (Παπαντωνάκης, Γ. & Αναγνωστοπούλου, Δ. επιμ.) *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία,*149-161. Αθήνα.

Λουκάτος, Δ., (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία.* Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.

Μαλαφάντης, Κ., (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Μαραθεύτη, Μ., (1985). Στο: Πατάκης Εισηγήσεις στο Α΄ σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου». *Το παιδικό βιβλίο: έργο τέχνης ή μέσο αγωγής;* 49-58. Αθήνα.

Μερακλής, Μ., (1974). *Το ελληνικό παραμύθι.* Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Μιχάλης, Α., (2006). Η διαχείριση της πληροφορίας: μια πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Στο: Αδελφών Κυριακίδη α.ε. (Ταρατόρη, Ε., Δαβάζογλου, Α., Κουγιουρούκη, Μ. επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. *Παιδαγωγικά Τμήματα: παρελθόν, παρόν και μέλλον,* 339-346. Αλεξανδρούπολη.

Μπενέκος, Δ., (2006). *Πολιτισμική παράδοση και εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντούλια, Α., (2011). Η θέση και η λειτουργία του παραμυθιού στη σχολική τάξη. Στο Κισσός (Παπαδάτος, Γ., Αντωνίου, Α., Μπαστέα, Α. & Τρακαδάς, Π.) Πρακτικά 2ου Συνεδρίου. 2ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, τ.β΄, 538-545. Αθήνα.

Ξανθάκου, Γ., (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακελλαρίου, Χ., (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα.* Αθήνα: Πατάκη.

Σολομωνίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σούρλας, Ε., (1961). *Η διδακτική των παραμυθιών: παραμύθι και λαϊκή ψυχή*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τριλιανός, Α., (1998). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Αθήνα: χ.ο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1: Ένα στιγμιότυπο από το ψηφιακό παραμύθι "Το μέλι"

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ

Μάθηση με έργα σε συνδυασμό με το μάθημα της διαχείρισης έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Χατζούλη Ζωή
ΠΕ19, ΠΕ03 & MSc Διοίκηση και Διαχείριση Έργων και Προγραμμάτων, Γυμνάσιο Νίκαιας Λάρισας
zeta.xatzouli@gmail.com

Περίληψη

Η ερευνητική εργασία ασχολείται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών του Γυμνασίου, τις οποίες απαιτεί η αγορά εργασίας του 21ου αιώνα, καθώς και με την εμπέδωση, μέσω της πράξης, δύσκολων εννοιών που περιέχουν τα γνωστικά αντικείμενα κάθε τάξης του γυμνασίου. Αποτελεί μια προσπάθεια μελέτης των εναλλακτικών τρόπων μάθησης, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο διαχείρισής της απ τους καθηγητές. Επιχειρεί να δώσει μια διαφορετική διδακτική κατεύθυνση, εφαρμόσιμη μέσα στη σύγχρονη σχολική τάξη, χρησιμοποιώντας έργα. Ο σκοπός της έρευνας είναι να μετρήσει: 1ο) τη βελτίωση των διαχειριστικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω του έργου που θα υλοποιήσουν, 2ο) την επίδραση που έχει στους μαθητές το έργο ως προς την κατανόηση γνωστικών αντικειμένων της τάξης τους που περιέχει και 3ο) την ανάπτυξη των διαχειριστικών ικανοτήτων των καθηγητών.

Λέξεις κλειδιά: Έργο, Διαχείριση Έργου, Δεξιότητες, Διαθεματικότητα, Γνωστικά Αντικείμενα, Παραδοτέα.

Εισαγωγή

Η εργασία αναπτύσσεται σε έξι ενότητες και εξυπηρετεί τρείς στόχους: Ο πρώτος στόχος είναι, να δώσει στους μαθητές ένα διαφορετικό μοντέλο προσέγγισης μάθησης μέσα απ τα έργα, διδάσκοντας τη διαχείριση έργου μέσα στην τάξη, ενώ συγχρόνως να υλοποιείται και ένα έργο στο σχολείο. Ο δεύτερος στόχος, επικεντρώνεται στο να εφαρμοστούν δεξιότητες συνεργασίας, ηγεσίας, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, επικοινωνίας, γνώσης ΤΠΕ, επίλυσης προβλημάτων, επαγγελματισμού και πραγματοποίησης παρουσιάσεων από τους μαθητές κατά την διάρκεια του έργου. Ο τρίτος αποσκοπεί στην ενίσχυση των απαιτούμενων γνώσεων των γνωστικών αντικειμένων της τάξης που περιλαμβάνει το έργο. Και ο τελευταίος είναι να κατευθύνει τα εμπλεκόμενα μέρη του έργου σε μια τυποποίηση της διαδικασίας διαχείρισης έργου, ενώ ταυτόχρονα να βελτιώνει και τις διαχειριστικές δεξιότητες και ικανότητες των καθηγητών.

Το έργο σύμφωνα με το Ινστιτούτο PMI (1996) έργο είναι «μια προσωρινή προσπάθεια που αναλαμβάνεται για δημιουργηθεί ένα μοναδικό προϊόν ή υπηρεσία». Η διαχείριση έργου (PMBOK 1996) είναι «η εφαρμογή της γνώσης, των δεξιοτήτων, των εργαλείων και των τεχνικών στις δραστηριότητες του έργου, με σκοπό να ικανοποιήσουν ή να ξεπεράσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των επενδυτών και απαιτεί ισορροπία μεταξύ των: Χρόνου, κόστους ,ποιότητας. Χρησιμοποιούνται τα έργα στη διαδικασία μάθησης στο Γυμνάσιο γιατί η μάθηση μέσα απ την πράξη είναι «μια εξαιρετική μέθοδος που επιτρέπει τους μαθητές να μαθαίνουν την ύλη της τάξης τους, διατηρώντας παράλληλα το ενδιαφέρον τους για το έργο» (Byrne κ.ά. 2008) και εφαρμόζει δεξιότητες που χρειάζεται η σημερινή αγορά εργασίας (International Project Management Association, 2006) , οι οποίες προσδιορίστηκαν από Πεντακόσιες εταιρείες της Αμερικής το 2006 και είναι:

Επαγγελματισμός, Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Δεοντολογία, Επίλυση καθημερινών προβλημάτων, Γραπτές και προφορικές ανακοινώσεις, Ανακατεύθυνση, Δημιουργικότητα, Ηγεσία, Πρωτοβουλία. Το σχολείο, το οποίο θα ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς , τους μαθητές και την κοινωνία, απαιτεί αλλαγές που αφορούν την πολιτική, τις διαδικασίες και τους ανθρώπους (Hansen & Childs, 1998). Η συνεργασία στη σχολική τάξη ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Harter, 1990) των μαθητών και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Η σύγχρονη πραγματικότητα κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσα απ την ομαδική εργασία. Επίσης η διαθεματικότητα, δηλαδή «η πολύπλευρη διερεύνηση της γνώσης και η μελέτη ενός θέματος με τη συμμετοχή και το συντονισμό πολλών γνωστικών αντικειμένων» όπως υποστηρίζει ο Θεοδωρόπουλος (2010, σελ.1), αποτελεί συστατικό των έργων , όπου συμμετέχουν και συντονίζονται πολλά γνωστικά αντικείμενα και αναπτύσσονται δεξιότητες σχετικές με αυτές της διαχείρισης έργου. Η μέθοδος διαθεματικότητας και του project επικεντρώνεται στο σχεδιασμό και υλοποίηση ενός έργου. Οι εφαρμογές των μαθηματικών στα έργα είναι γνωστική προϋπόθεση, γιατί καθημερινά εμπλεκόμαστε σε λήψεις αποφάσεων ή προβλήματα που θέλουν επίλυση (Ματσαγγούρας, 2000) . Από παλιά η λογική θεωρούνταν το μοναδικό μέσο που θα μπορούσε να οδηγήσει την ανθρώπινη σκέψη στην αλήθεια Εξαρχάκος (2006). Η διαδικασία μάθησης με τα έργα είναι μια εκπαιδευτική καινοτομία, γιατί αποτελεί «ευρείας έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και μέσω αυτών επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου» (Ματσαγγούρας 2011).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η Βιβλιογραφική Ανασκόπηση περιλαμβάνει τέσσερις Μελέτες Περίπτωσης σε σχολεία, που προσεγγίζουν τους ερευνητικούς στόχους και εξετάζει αν το εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει τα παιδιά για τη νέα πραγματικότητα της Παγκόσμιας οικονομίας .

Α. «Project Management's Future: Teaching Project Management to High School Students Using Project Learning» (PMI Educational Foundation, 2012). Ένα Πιλοτικό Πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα σχολεία της Φιλαδέλφειας των ΗΠΑ, "Philadelphia High School Project Management", στο οποίο πρώτα εξετάζονται οι δεξιότητες που χρειάζεται σήμερα το εργατικό δυναμικό και έχει ως στόχο την κάλυψη των δεξιοτήτων αυτών μέσω της μάθησης βασισμένης σε έργα. Διάρκεια: Ιούλιος 2008 –Αύγουστος 2008. Καθηγητές : απ το DeVry University καθηγητές-μέντορες των ομάδων project. Μαθητές: 15 χωρισμένοι σε ομάδες.

Για να παραμείνει η οικονομία των ΗΠΑ ανταγωνιστική στον κόσμο πρέπει να δώσει έμφαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες της διαχείρισης έργου στους απόφοιτους Λυκείου. Πλεονέκτημα του σχολείου είναι να γνωρίζει κάποιος καθηγητής Project Management .Επίσης να γνωστοποιείται και να τονίζεται στους μαθητές το προσόν που τους δίνει η συμμετοχή τους στο έργο. Και στο τέλος της έρευνας υπολογίζεται η αύξηση των διαχειριστικών δεξιοτήτων των μαθητών από 35,2% στην αρχή του έργου σε 78,7% στο τέλος του έργου.

Β. «Integrating Project Management and Leadership into Existing Classes» (PMI Educational Foundation, 2012) MERIDIAN HIGH SCHOOL . Σχολ. Έτος 2011-12. Διάρκεια: Ένα εξάμηνο απ το φθινόπωρο του 2011 ως και την άνοιξη του 2012. Καθηγητές: Bruce Benton, Angie Neal, Stephanie Wheeler, Tom Old. Μαθητές: 30 μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας. Στην Περίπτωση αυτή ενσωματώθηκε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου το μάθημα Project Management και διδάχθηκαν τα παιδιά δεξιότητες διαχείρισης έργου που αναπτύχθηκαν μέσα από επιτυχημένα έργα.

Τα Project που εφαρμόστηκε το φθινόπωρο του 2011 παρείχε στους μαθητές: Παρακίνηση, έντονο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, ανάδειξη ηγετών απ τους μαθητές μέσα στην ομάδα με συναρπαστικά αποτελέσματα. Καθώς επίσης και οι ζωντανές συζητήσεις αύξησαν σημαντικά την κριτική σκέψη των μαθητών. Ενισχύθηκε η επικοινωνία, η

συνεργασία και η ομαδική δουλειά. Απαίτηση του Project ήταν η παρουσίαση. Η τμηματοποίηση της παρουσίασης στις ομάδες είχε σαν αποτέλεσμα να προκύψει μια άριστη παρουσίαση.

Γ. «Teaching Project Management and Leadership Skills through Career and Technical Education (CTE) » , ROOSEVELT HIGH SCHOOL (PMI Educational Foundation, 2012) . Σχολ. Έτος: 2011-2012. Καθηγητής: Karl Ruff. Μαθητές: ολόκληρη τάξη με δύο Project Managers. Αυτοκατευθυνόμενες ομάδες έργου στον ίδιο χρόνο και στην ίδια τάξη με διαφορετικό έργο η κάθε ομάδα.

Με την προσθήκη του μαθήματος «διαχείρισης έργου», η Τεχνική Εκπαίδευση παρέχει καταρτισμένο εργατικό δυναμικό. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες γιατί ξοδεύουν πολύ χρόνο στο project. Οι καθηγητές διαθέτουν λιγότερο χρόνο για να καθοδηγούν και να διδάσκουν. Η πρακτική της επικοινωνίας διασφαλίζει καθηγητές και μαθητές τη γνώση του τι συμβαίνει. Τα μέλη της ομάδας κερδίζουν την εκτίμηση της χειρονακτικής εργασίας. Επίσης κερδίζουν δεξιότητες επαγγελματισμού, γνώσης και επικοινωνίας μεταβιβάσιμες και σε άλλους κλάδους. Η διαχείριση έργου είναι μια «ανθρώπινη προσπάθεια, μια συλλογή από δεξιότητες που απαιτούν πράξη για να μαθευτούν και να κατανοηθούν». Οι μαθητές είναι περισσότερο έτοιμοι για τις προκλήσεις της μάθησης, της δουλειάς και της ζωής του 21ου αιώνα.

Δ. «Using Project Based Learning (PBL) and Project Management and Leadership Methods to Build 21st Century Knowledge and Skills» (PMI Educational Foundation, 2012) .SOUTH MEDFORD HIGH SCHOOL. Σχολ.έτος: 2011-12. Διάρκεια : ένα εξάμηνο της Άνοιξης του 2012. Καθηγητής :Paul Hampton. Μαθητές: Η τάξη της Χημείας χρησιμοποιεί PBL (Project Based Learning)

Οι καθηγητές που συνδυάζουν τα μαθήματα PBL και Project Management: 1.Βοηθούν τους μαθητές να βρουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον και νόημα στη μάθηση.2.Ενισχύουν τη δικιά τους υπευθυνότητα να ηγηθούν στη δημιουργία του προγράμματος του σχολείου. 3.Μεγιστοποιούν ην αποτελεσματικότητά τους για να φτάσουν τους στόχους της μάθησης. Σ' όλη τη διάρκεια του project οι μαθητές αποδεικνύουν και οι καθηγητές αξιολογούν τις δεξιότητες της συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης. Δεσμεύονται τα μυαλά και τα χέρια των μαθητών στα έργα. Δημιουργείται επίσης ένα βελτιωμένο περιβάλλον μάθησης. Η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική με χρήση των μεθόδων της διαχείρισης έργου. Οι μαθητές αναπτύσσουν περισσότερες ηγετικές ικανότητες και υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες των μαθητών για συνεργασία, μέσα από την οποία ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ο πυρήνας του προγράμματος σπουδών είναι πιο κοντά στους μαθητές.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Νίκαιας Λάρισας, με τρείς καθηγητές του σχολείου και είκοσι έξι μαθητές του Γ1 τμήματος και χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της «μελέτης περίπτωσης». Η συλλογή δεδομένων έγινε από πρωτογενείς πηγές, έρευνα πεδίου (Ηλιάδης και Βούτσινος, 2010) , τους μαθητές και καθηγητές του Γυμνασίου. Ερωτηματολόγια (Χατζούλη, 2013) τα οποία απευθύνθηκαν στους μαθητές του Γ1 τμήματος, τα οποία αποτύπωσαν την αρχική και τελική κατάσταση των μαθητών σε σχέση με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και τις δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο στο συγκεκριμένο έργο. Ενδιάμεσες αναφορές και τελικές Συνεντεύξεις (Χατζούλη, 2013)των τριών καθηγητών. Μετρήθηκαν οι διαχειριστικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν απ τους μαθητές στο έργο και πώς η οργάνωση του έργου τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη μέσα από την πρακτική εφαρμογής της.

Μελέτη Περίπτωσης του Γυμνασίου Νίκαιας

Σχολ. Έτος: 2013-14. Διάρκεια διαθεματικού έργου: Φθινόπωρο του 13 – πέντε (5) εβδομάδες. Καθηγητές Α': Ζωή Χατζούλη- Διαχείριση έργου, Β' Γεώργιος Παραβάνος -

Χημεία, Γ' Κωνσταντίνος Ντίκος – Μαθηματικά. Μαθητές: 26 μαθητές τουΓ1 τμήματος ,τρείς (3) ομάδες έργου. Έργο: «Διαμόρφωση του προαυλίου χώρου του Γυμνασίου», που έχει ως σκοπό τη δημιουργία χώρου ανάπτυξης δραστηριοτήτων στο προαύλιο του σχολείου και στόχους την απόκτηση διαχειριστικών δεξιοτήτων και την εμπέδωση των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο έργο απ τους μαθητές. Τα παιδιά διδάχθηκαν μέσα σε πέντε εβδομάδες Διαχείριση Έργου, έγινε επανάληψη των εμβαδών και του Πυθαγορείου Θεωρήματος, διδάχθηκε η ομοιοθεσία στα Μαθηματικά και ο Περιοδικός πίνακας στη Χημεία. Έκαναν πρακτική εφαρμογή όσων έμαθαν κατασκευάζοντας ένα γήπεδο 5Χ5, ένα επιδαπέδιο σκάκι στην αυλή και τον περιοδικό πίνακα των χημικών στοιχείων σε τοίχο του σχολείου, όπως φαίνονται στον πίνακα 1.

Καθώς οι μαθητές χαίρονται τον υγιή ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων δουλεύοντας το έργο, οι καθηγητές μαθαίνουν συγχρόνως: Να σχεδιάζουν, Να επικοινωνούν, Να λύνουν προβλήματα, Να χρησιμοποιούν Πόρους, Να συνεργάζονται

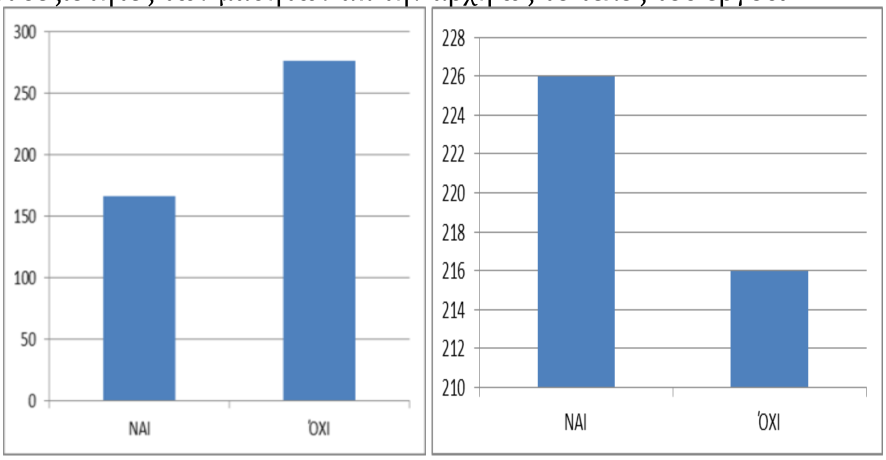
Πίνακας 1: Οι ρόλοι των καθηγητών στο έργο

Καθηγητής Α' Διαχείριση έργου	1η εβδομάδα	Ανάλυση προβλήματος, Λογικό πλαίσιο του έργου.
	2η εβδομάδα	Ρόλοι και Υπευθυνότητες, Πόροι του έργου
	3η εβδομάδα	WBS, Σχέδια επικοινωνίας του έργου
	4η εβδομάδα	Χρονοδιάγραμμα και budget
	5η εβδομάδα	Έλεγχος στο έργο
Καθηγητής Β' Γεωμετρία	1η εβδομάδα	Κλίμακες μέτρησης, σχέδιο σκάκι στο χαρτί
	2η εβδομάδα	Χρήση κλίμακας και πυθαγορείου θεωρήματος στο πραγματικό έργο
	3η εβδομάδα	Ομοιοθεσία, λόγος ομοιότητας, σχέδια στο χαρτί
	4η εβδομάδα	Χρήση της ομοιοθεσίας για το περίγραμμα του γηπέδου
	5η εβδομάδα	Κύκλος και ορθογώνια χρησιμοποιούνται για τον εξοπλισμό του γηπέδου
Καθηγητής Γ' Χημεία	1η εβδομάδα	Θεωρητική εισαγωγή στον περιοδικό πίνακα
	2η εβδομάδα	Χάραξη του περιγράμματος του περιοδικού πίνακα στον τοίχο
	3η εβδομάδα	Ανάλυση της Λογικής του Περιοδικού πίνακα.
	4η εβδομάδα	Χρωμάτισμα του εσωτερικού του πίνακα.
	5η εβδομάδα	Εισαγωγή επικεφαλίδων και στοιχείων στο σχέδιο του περιοδικού

.

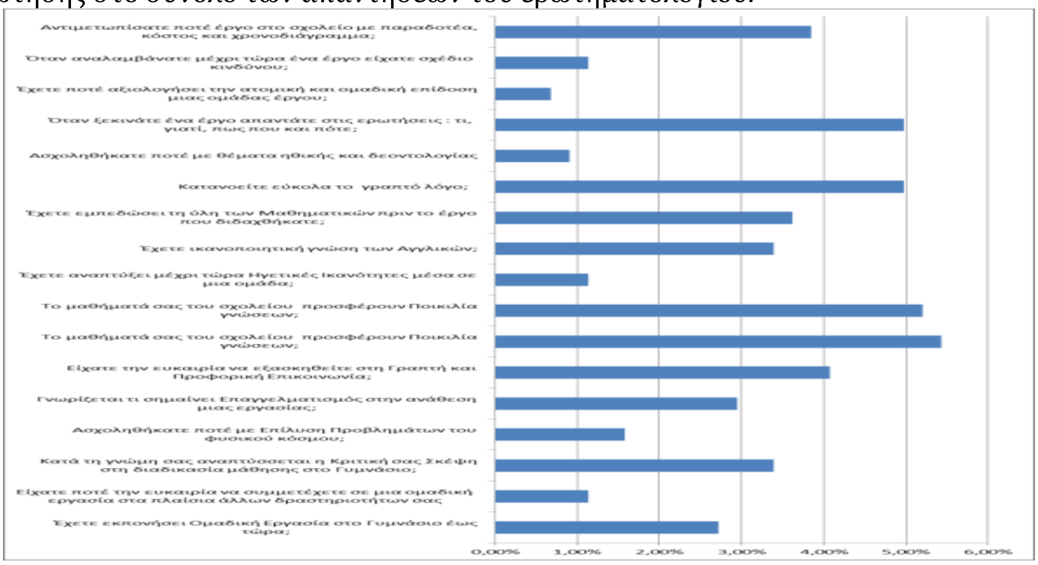
Αποτελέσματα της Έρευνας

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στα παιδιά (Χατζούλη, 2013), των ενδιάμεσων αναφορών και ημιδομημένων (Saunders, Lewis & Thornhill, 2000), συνεντεύξεων των καθηγητών. Στα αποτελέσματα του προγράμματος εκμάθησης, που γίνεται με ομάδες μαθητών χρησιμοποιώντας πρακτική εφαρμογή (Mergendoller, 2006), στοχεύει η έρευνα χρησιμοποιώντας τα ερωτηματολόγια. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στις γνώσεις και δεξιότητες της διαχείρισης έργου, που μετρήθηκε με το Αρχικό Ερωτηματολόγιο βρέθηκε ότι είναι 38% (ΝΑΙ) και 62% (ΌΧΙ) ο βαθμός μη ανταπόκρισης (1η εβδομάδα). Στο τέλος της 5ης εβδομάδας τα αποτελέσματα του 1ου τελικού ερωτηματολογίου ήταν: ΝΑΙ: 51% ΌΧΙ: 49%. Η ολοκληρωμένη διαχείριση έργου με κόστος, χρόνο, παραδοτέα, σχέδιο κινδύνων εντυπωσίασε τους μαθητές και δεν το αποδεικνύεται μόνο από το τελικό ερωτηματολόγιο, αλλά και από το επίπεδο του project (Χατζούλη, 2013) που εκπόνησαν κατά τη διάρκεια του έργου στα πλαίσια του μαθήματος διαχείρισης έργου μέσα στην τάξη. Στο Σχήμα 1 διαφαίνονται το πώς διακυμάνθηκαν αθροιστικά οι δεξιότητες των μαθητών απ την αρχή ως το τέλος του έργου.



Σχήμα 1. Δεξιότητες διαχείρισης έργου 1ης εβδομάδας και 5ης εβδομάδας

Η διακύμανση των 17 απαντήσεων (Χατζούλη, 2013) και των 26 αρχικών και 26 τελικών ερωτηματολογίων (διαφορική κλίμακα) απεικονίζεται στα παρακάτω Ιστογράμματα, στο Σχήμα 2, που δείχνουν το πώς κατανέμεται το συνολικό ποσοστό των «ΝΑΙ» στις επιμέρους απαντήσεις, δηλαδή το ποσοστό των θετικών απαντήσεων της κάθε ερώτησης στο σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου.



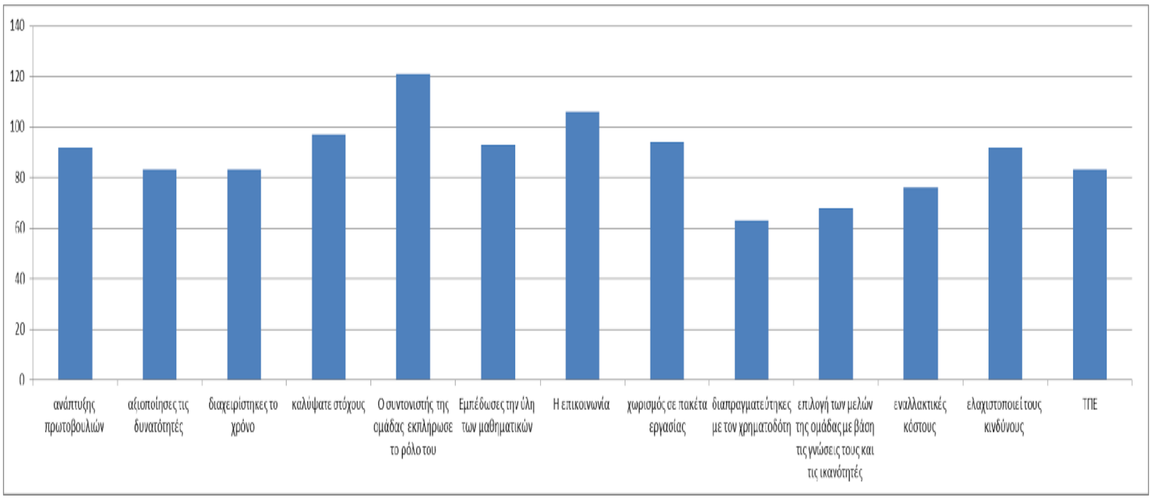
Σχήμα 2. Διακύμανση των απαντήσεων 1ης εβδομάδας και 5ης εβδομάδας

Οι δεξιότητες του ερωτηματολογίου με τη μεγαλύτερη αύξηση στο τέλος του έργου καταγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη διακύμανση θετικών απαντήσεων

Ερωτήσεις	**Αύξηση των «ΝΑΙ»**
Ασχοληθήκατε ποτέ με Επίλυση Προβλημάτων του φυσικού κόσμου;	**11%**
Έχετε εμπεδώσει τη ύλη των Μαθηματικών μετά το έργο που διδαχθήκατε;	**34%**
Όταν ξεκινάτε ένα έργο απαντάτε στις ερωτήσεις : τι, γιατί, πως που και πότε;	**16%**
Όταν αναλαμβάνατε μέχρι τώρα ένα έργο είχατε σχέδιο κινδύνου;	**12%**
Αντιμετωπίσατε ποτέ έργο στο σχολείο με παραδοτέα, κόστος και χρονοδιάγραμμα;	**38%**

Το 2ο Τελικό Ερωτηματολόγιο (Χατζούλη, 2013) που συμπληρώθηκε στο τέλος της 5ης εβδομάδας απ τους 26 μαθητές και το οποίο μετράει τις δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύχθηκαν στη διαχείριση του έργου σε συνδυασμό με την εμπέδωση των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνει αυτό(κλίμακα Likert όπου το 1 δηλώνει ΚΑΘΟΛΟΥ και το 5 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ) . Τα αποτελέσματα φαίνονται στο παρακάτω Ιστόγραμμα στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Ιστόγραμμα δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν μέσα απ το έργο

Τα αποτελέσματα των αναφορών και των συνεντεύξεων των καθηγητών μαζί με τα αποτελέσματα των παραπάνω διαγραμμάτων, αποτυπώνονται στα παρακάτω <u>συμπεράσματα:</u>

1. Η εμπλοκή των μαθητών στο έργο αυξάνει το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα που περιλαμβάνονται και τους ωθεί να δρουν, να διατυπώνουν να συμπεράνουν .
2. Αποκαλύπτεται μια δυναμική διάσταση στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Τα γεωμετρικά σχήματα στην αυλή του σχολείου (κύκλος, τετράγωνο, ορθογώνιο) παίρνουν μεταβλητό χαρακτήρα στο μυαλό τους.
3. Εφαρμόζουν τη μαθηματική μοντελοποίηση, βασικό συστατικό των απαιτούμενων γνώσεων της εποχής μας.

4. Ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους όσο προχωρούν οι εργασίες με αποτέλεσμα στο τέλος να καταφέρουν να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα απόδοσης.
5. Η ανάγκη ταξινόμησης των πραγμάτων έγινε βίωμα των παιδιών
6. Αύξηση των δεξιοτήτων των μαθητών κατά 13% μετά από ένα έργο πολύ σύντομης διάρκειας.
7. Χρήση των παρακάτω δεξιοτήτων σε φθίνουσα σειρά:
   - Ηγεσίας απ τους συντονιστές
   - Επικοινωνίας μέσα στη ομάδα
   - Κάλυψη των στόχων της εβδομάδας
   - Ανάπτυξη πρωτοβουλίας
   - Κατανόηση και εφαρμογή της ύλης των μαθηματικών
   - Καταμερισμός των εργασιών
   - Ελαχιστοποίηση κινδύνων
   - Χρήση σύγχρονου και πρωτότυπου λογισμικού για την παρουσίαση.
   - Διαπραγματευτική ικανότητα
   - Εφαρμογή εναλλακτικής κόστους
8. Στην τελική παρουσίαση των μαθητών διαφαίνεται ξανά η δυναμική διάσταση στον τρόπο σκέψης των μαθητών με τη συνεχιζόμενη αύξηση των δεξιοτήτων στην πορεία του έργου.

Συμπεράσματα

Η εμπλοκή των μαθητών σε ένα έργο αποδεικνύει ότι, εκτός από τις δεξιότητες της αγοράς εργασίας που αποκτούν οι μαθητές, διαφαίνεται καθαρά μια δυναμική διάσταση στον τρόπο σκέψης τους με τη συνεχιζόμενη αύξηση των δεξιοτήτων, καθώς και με το αυξανόμενο ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα (Χατζούλη, 2013). Επίσης, βασικό συστατικό της αξίας της διαδικασίας μάθησης μέσω έργων είναι ότι τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια αποδεικνύουν και οι καθηγητές αξιολογούν τη συνεργασία, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν πρακτικές δεξιότητες, μαθαίνουν να σχεδιάζουν καλύτερα τις εργασίες τους, να διαχειρίζονται το χρόνο καλύτερα με αποτέλεσμα να αρχίζουν να αντιμετωπίζουν όλες τις δουλειές του σχολείου τους μέσα απ την οπτική της διαχείρισης έργων.

Αναφορές

Byrne, J.J., Snyder, J., Seward D., (2008). Project Management's Future: *Teaching Project Management to High School Students Using Project Learning*. In: PMI Global Congress Proceedings, Colorado, USA.

Hansen, J.M. & Childs, J., (1998). *Creating a school where people like to be*. Educational Leadership, 56 (1), 14-17.

Harter, S., (1990). Self and identity development. In Santrock, J.W. (1995). *Children*. *Brown & Benchmark Publishers*. U.S.A.

Mergendoller, J., (2006*). Project Based Learning Handbook, 2nd edition*. Novatto, California: Buck Institute for Education.

PMI, (1996). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge* (*PMBOK® Guide)*, p. 6.

Saunders, M., Lewis, P., και Thornhill, A., (2000), *Research Methods for Business Students, 2nd Edition*, *Financial Times*/ Prentice Hall

Project Management Institute, (2004). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK®)* .Newtown Square, PA: Project Management Institute

Tchudi, S. και Lafer, S., (1996). The Interdisciplinary Teacher's Handbook. Portsmouth.NH: Boynton/Cook Publ.

Εξαρχάκος, Θ. (2006). *Ιστορία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος

Ηλιάδης, Ν. και Βούτσινος, Γ. (2010), *Τεχνολογία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ματσαγγούρας, Ηλ., (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλ.,(2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Σπαγδάνος, Β., Σπαγδάνου,Ρ., Τραυλού, Δ., (1997). *Οι μαθηματικοί της Αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αίθρα.

Χατζούλη, Ζ., (2013), Διαδικασία μάθησης μέσω της Διαχείρισης Έργων στο Γυμνάσιο, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΤΕΙ Θεσσαλίας Διοίκηση και Διαχείριση Έργων και Προγραμμάτων Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Λάρισα.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Θεοδωρόπουλος, Π. (2010). *Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Από τη φιλοσοφία στην εφαρμογή* : www.p-theodoropoulos.gr (ημερομηνία προσπέλασης 10 -6- 2013)

The Conference Board, INC, (2006). *The Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, and the Society for Human Resource Management*: http://ipma.ch/resources (ημερομηνία προσπέλασης 4 -4 – 2013)

PMI Educational Foundation, (2012). Case Study: Integrating Project Management and Leadership into Existing Classes: http://www.pmief.org (ημερομηνία προσπέλασης 9 -7 -2013)

PMI Educational Foundation, (2012). Case Study: Teaching Project Management and Leadership Skills through Career and Technical Education: http://www.pmief.org (ημερομηνία προσπέλασης 9 -7 -2013)

PMI Educational Foundation, (2012). Case Study: Using Project Based Learning (PBL) and Project Management and Leadership Methods to Build 21st Century Knowledge and Skills: http://www.pmief.org (ημερομηνία προσπέλασης 6 -6 -2013)

PMI Educational Foundation, (2012). Case Study: Project Management's Future: Teaching Project Management to High School Students Using Project Learning: http://www.pmief.org (ημερομηνία προσπέλασης 9 -7 -2013).

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καινοτόμο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας στο Δ.Σ. Περιοχής Βαθυλάκκου Κοζάνης – ««Βιβλιο-τρεχάλα Φιλαναγνωσίας»

Πενέκελης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ.Σ. Περ. Βαθυλάκκου Κοζάνης,
kospenek@yahoo.gr

Πενέκελη Γεωργία
Φοιτήτρια, Παν/μιο Μακεδονίας - ΕΚΠ
georgiakoz2015@hotmail.com

Περίληψη

Η Β' τάξη του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Περιοχής Βαθυλάκκου Κοζάνης λόγω της συμμετοχής της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με τίτλο «Βιβλιο-τρεχάλα Φιλαναγνωσίας» σχεδίασε, οργάνωσε και υλοποίησε τις καινοτόμες δραστηριότητες που ακολουθούν στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας και των Καινοτόμων Δράσεων Φιλαναγνωσίας. Αποφασίσαμε να εκπονήσουμε το καινοτόμο αυτό πρόγραμμα επιθυμώντας να φέρουμε όλα τα παιδιά μας σε επαφή με το βιβλίο, να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τις Τ.Π.Ε. και να καλλιεργήσουμε το πνεύμα φιλαναγνωσίας των μαθητών/μαθητριών μας μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και της συμμετοχής τους στις Καινοτόμες Δράσεις που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας. Το τελικό τους γνωστικό προϊόν που δημιούργησαν με το δικό τους τρόπο σκέψης, αποτέλεσμα της ευχάριστης αυτής ομαδικής δραστηριότητας επιβραβεύτηκε το Μάιο του 2015 με την 1η θέση Πανελλαδικά.

Λέξεις κλειδιά: φιλαναγνωσία, καινοτομία, ΤΠΕ, εφαρμογή στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η χρήση και δημιουργική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στη διδασκαλία - περισσότερο από κάθε άλλη φορά - δημιουργεί καταλυτικές αλλαγές, οι οποίες δεν ήταν ποτέ πιο εμφανείς (Fox, 2011). Εξυπηρετώντας μια μάθηση που εδράζεται σε γνωστικές θεωρίες, όπως αυτή της οικοδόμησης της γνώσης (constructivism), της κατασκευαστικής εποικοδόμησης (constructionism) και του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) (Κόμης, 2004) οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν σε μια νέα λογική διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης. Εάν μάλιστα αξιοποιηθούν όχι απλώς ως ένα εργαλείο, αλλά ως ένα φιλικό και ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, διευκολύνουν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για αναζήτηση πληροφοριών, καθώς και στην κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που οι ίδιοι συλλέγουν. Επιπλέον, καλλιεργούν τη συνεργατική μάθηση, την ευγενή άμιλλα, την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της δημιουργίας, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας, παρέχουν τη δυνατότητα της συνεργατικής ή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, στηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή - αυξάνουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη συνεργασία, την κατανόηση και τον αναστοχασμό, και, στα πλαίσια της διαθεματικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και διευκολύνουν τη χρήση πολυτροπικών κειμένων (Βοσνιάδου, 2006; Byron, 2008; Γιάννου, 2011; Κουτσογιάννης, 2011; Newby, Stepich, Lehman, & Russell, 2009; Price, 2009; Reed &

Canning, 2010; Σιγούρος & Κέκκερης, 2012; Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006; Τζιμογιάννης, 2007; Welsh & Condie, 2010).

Η «φιλαναγνωσία» - ως όρος - παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Markidis, 2011) και φαίνεται ότι ορισμικά ταυτίζεται με τον περιφραστικό γαλλικό όρο aimer lire (αγάπη για ανάγνωση), ενώ μοιάζει να διαφοροποιείται από τους αντίστοιχους όρους, Literacy, Literatie (Καρακίτσιος, 2012). Σκοπός της είναι να εξοικειωθεί το παιδί με το βιβλίο και την ανάγνωση και σταδιακά να εδραιώσει μια φιλική σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο, η οποία θα οδηγήσει στην αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, στη διεύρυνση των οριζόντων του, στην καλλιέργεια της φαντασίας και της γλωσσικής του έκφρασης, στην εκλέπτυνση του συναισθηματικού του κόσμου, στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής αντίληψης και γενικά δημιουργικότητας (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Η φιλαναγνωσία θα πρέπει να είναι ο κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης ώστε η ανάπτυξη δια βίου αναγνωστών να ξεκινά από εδώ και κάθε παιδί να καταστεί ικανός, παθιασμένος, εθισμένος και κριτικός αναγνώστης που αγαπά τα βιβλία και το διάβασμα για προσωπική ευχαρίστηση (Atwell, 2007; Miller, 2009). Μελέτες έχουν δείξει ότι η ικανοποίηση που αντλεί κάποιος από την εμπειρία της ανάγνωσης αποτελεί καθοριστικό κίνητρο για ενασχόληση με αυτήν, έχουν συσχετίσει άμεσα το διάβασμα για ευχαρίστηση, τις θετικές αναγνωστικές στάσεις και συμπεριφορές και γενικότερα τη φιλαναγνωσία με υψηλά επίπεδα γραμματισμού (στις έρευνες PIRLS 2001 και PIRLS 2006 οι μαθητές με τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ανάγνωση είχαν και τις υψηλότερες αναγνωστικές επιδόσεις), αναγνωρίζουν την ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο και την ανάγνωση για προσωπική ικανοποίηση ως σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης των παιδιών, συμπεραίνουν ότι οι άνθρωποι γίνονται αναγνώστες διαβάζοντας συχνά και εκτενώς, ενώ το σημαντικότερο κίνητρο για το νεοφώτιστο αναγνώστη είναι η απόλαυση που αυτός αντλεί από την ίδια την αναγνωστική εμπειρία, θεωρώντας ότι η προσέλκυση των μαθητών στο διάβασμα μπορεί να είναι αποτελεσματικός τρόπος για επίτευξη κοινωνικής αλλαγής, αφού ο φιλαναγνώστης δύναται να υπερβεί ακόμη και εμπόδια που σχετίζονται με το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του (Baker et al., 2000; Eurydice, 2011; Kirsch et al., 2002; Mullis et al., 2007; Ross et al., 2006).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής του Α.Π.Θ. (1999) ως καινοτομία μπορούμε να θεωρήσουμε – ετυμολογικά - μια ενεργεία που χαρακτηρίζεται από νέα πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα και αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία μπορεί να περιγραφεί ως μία διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, εισαγωγή, υιοθέτηση, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών (Ρεκλείτη & Τριβέλλα, 2001). Στο χώρο του σχολείου η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: α) την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων γ) τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991;Σπυροπούλου κ.ά., 2008), αναφέρεται στην εφαρμογή προσεγγίσεων

που διαφοροποιούνται από τη συνήθη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπούγιας & Δημητριάδης, 2009) και παράγοντες που θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί για την εφαρμογή της είναι α) η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και β) η δημιουργία κοινών στόχων και αξιών, ιδιαίτερα όταν αυτές προτείνουν νέες καθημερινές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Fullan, 1991).

Στην εκπαιδευτική πράξη, σύμφωνα με τους Ιντζίδη κ.ά. (2008), η καινοτομία συνεπάγεται την υιοθέτηση - από τους εκπαιδευτικούς - καινοτόμων πρακτικών που εξασφαλίζουν τις συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές/στις μαθήτριες να δοκιμάζουν επικοινωνιακά και ερμηνευτικά εργαλεία, να εξοικειώνονται με τη χρήση τους και να διαπιστώνουν την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικές περιστάσεις , με χαρακτηριστικό την εισαγωγή του καινούργιου με ποιότητα και τόλμη, αφού συνιστούν αλλαγή συνειδητή και αποφασιστική (Shapiro et al., 2007) Η καινοτομία στο σχολείο δεν αφορά μόνον το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή/και το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά κυρίως τον τρόπο αξιοποίησής τους. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην τάξη αλλά και η λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτώνται εν πολλοίς από τον ευρύτερο ερευνητικό χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή από την ικανότητά του να διατυπώνει προβλήματα προς επίλυση και από τη δυνατότητά του να έχει πρόσβαση στα απαραίτητα για την επίλυσή τους επικοινωνιακά και ερμηνευτικά εργαλεία. Ωστόσο, για να καταστεί δυνατή η εκπαιδευτική καινοτομία, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η βελτίωση, η αναβάθμιση και η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως βασικού συντελεστή στην εφαρμογή ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού (www.innovation.edu.gr)

Εντός των πλαισίων του επίσημου προγράμματος σπουδών έχουν δημιουργηθεί καινοτόμα προγράμματα με διεπιστημονικό χαρακτήρα όπως π.χ. η Περιβαλλοντική εκπαίδευση, δομές όπως το Ολοήμερο Σχολείο και, εξελικτικά, εντάσσονται στη σχολική καινοτομία σχολικά δίκτυα έξω από το επίσημο πρόγραμμα όπως π.χ. το «e-twinning» (Σπυροπούλου κ.ά., 2008) αλλά και εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας όπως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με τίτλο «Βιβλιο-τρεχάλα Φιλαναγνωσίας» των εκδόσεων Ψυχογιός που απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών Σχολείων, διενεργείται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Καινοτόμων Δράσεων Πολιτισμού, Περιβάλλοντος, Αγωγής Υγείας και Φιλαναγνωσίας και υλοποιείται με την έγκριση της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τμήμα Γ «Μαθητικών Θεμάτων» του Υπουργείου Παιδείας (αριθμός πρωτοκόλλου 152416/Γ1). Αυτή η δράση υλοποιήθηκε στο σχολείο μας, με τη φιλοδοξία να προσφέρουμε στους μαθητές μας τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μία καινοτόμα, δια-δραστική εκπαιδευτική δράση και να διαμορφώσουμε μαζί τους εκείνο το μεθοδολογικό και λειτουργικό πλαίσιο βάσει του οποίου καινοτόμες πρωτοβουλίες, ανεξάρτητα από τον τρόπο ή/και το πλαίσιο υλοποίησής τους, θα μπορούν να πολλαπλασιάσουν την αποτελεσματικότητά τους τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο και, εντέλει, να συμβάλουν στη συνολικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέθηκαν οι εξής στόχοι: οι μαθητές/μαθήτριες

- να βελτιώσουν την αναγνωστική τους λειτουργία
- να υιοθετούν και να χρησιμοποιούν - εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές ανάγνωσης για την κατανόηση ενός κειμένου
- να αποκτήσουν κίνητρα για ανάγνωση βιβλίων
- να έρθουν σε επαφή με τα βιβλία, να τα αγαπήσουν και να τα φροντίζουν
- να καλλιεργηθεί το πνεύμα φιλαναγνωσίας τους
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και τον τρόπο έκφρασής τους
- να αντιληφθούν ότι με ένα βιβλίο μπορούν να ‘ταξιδέψουν’
- να αποκτήσουν γνώσεις

- να ενημερωθούν για σύγχρονα κοινωνικά θέματα
- να γνωρίσουν σημαντικά έργα βραβευμένων συγγραφέων
- να εκφραστούν δημιουργικά
- να συναντήσουν καταξιωμένους Έλληνες συγγραφείς
- να μάθουν να συνεργάζονται ομαδικά και να συμμετέχουν στο έργο της ομάδας τους
- να εκφράσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις ιδέες, τις γνώμες και τα συναισθήματά τους
- να ταυτίζουν τον Η/Υ με μια μηχανή που τους βοηθάει στην εργασία τους και που μπορεί να τον χρησιμοποιούν για διάφορους λόγους (μάθηση, παιχνίδι, διασκέδαση κ.ά.)
- να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες χρήσης και αξιοποίησης του Η/Υ και να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντί του, αντιμετωπίζοντάς τον ως εργαλείο άντλησης και διαχείρισης πληροφοριών

Μέθοδος – Η εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος

Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η ταυτότητα της καινοτόμου δραστηριότητας που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής της Β΄ Τάξης του σχολείου μας στο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με τίτλο «Βιβλιο-τρεχάλα Φιλαναγνωσίας». Ο χρόνος υλοποίησης ορίστηκε από 1/10/2014 έως τις 30/4/2015 και υλοποιήθηκε – διενεργήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας και των Καινοτόμων Δράσεων Φιλαναγνωσίας. Επιλέξαμε μαζί με τους μαθητές/τις μαθήτριες της τάξης μας το βιβλίο της Λότη Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου «Στη γειτονιά του ήλιου» που είναι για τα παιδιά της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου και εστιάζει στη θεματική ενότητα «Φιλία».

Ειδικότερα, όσον αφορά το θέμα με το οποίο ασχοληθήκαμε, στόχος μας ήταν αφενός η ενεργοποίηση του αναγνωστικού κινήτρου (reading motivation) για να οδηγήσει στην ενεργητική ενασχόληση του μαθητή με την ανάγνωση (reading engagement) , την ανάγνωση για προσωπική ευχαρίστηση, την ανάγνωση ποικίλου έντυπου υλικού, και τις θετικές αναγνωστικές στάσεις - που είναι και τα κύρια συστατικά του όρου φιλαναγνωσία – αφετέρου, τα παιδιά, μέσα από δραστηριότητες που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, να έρθουν σε επαφή με τα βιβλία και έτσι να αναπτύξουν φιλαναγνωστικές συμπεριφορές (Baker et al., 2000; Κατσίκη - Γκίβαλου, 2008). Σκοπός μας ήταν, επίσης, η ευαισθητοποίηση μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και ολόκληρης της κοινωνίας για τη σπουδαιότητα της φιλίας στη ζωή των παιδιών που γίνεται - κατά την άποψή μας - κάθε μέρα και πιο αναγκαία, αφού θεωρούμε ότι ενδυναμώνει τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη αλλά και την ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων ανάμεσα σε 'διαφορετικούς' μαθητές.

Η δραστηριότητά μας ενέχει τις εξής διαστάσεις καινοτομίας, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία (Ιντζίδης κ.ά., 2008):

Δικτύωση σχολείου-κοινωνίας:

- Συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.
- Συνεργασία με την «Κοβεντάρειος» Δημοτική Βιβλιοθήκη Κοζάνης.
- Συνεργασία με τοπικά ηλεκτρονικά ΜΜΕ (www.kozan.gr).
- Συνεργασία με τη Δ/νση Π.Ε. Κοζάνης.
- Συνεργασία με το Νηπιαγωγείο Μεσιανής.

- Ημέρα Ανοιχτής Πόρτας όπου παρουσιάσαμε το Καινοτόμο Πρόγραμμα στους γονείς και τα παιδιά του δημοτικού.

Ενδο-σχολική επικοινωνία και συνεργασία:

- Ενημέρωση όλων των παραγόντων του σχολείου για τη συμμετοχή του τμήματος στη δράση.
- Τα τμήματα του σχολείου συνεργάστηκαν μεταξύ τους και υλοποίησαν διάφορες δράσεις.
- Συνεργασία με το Νηπιαγωγείο και πρόσκληση των νηπίων για να ζωγραφίσουν μαζί με τα παιδιά της Β' τάξης.
- Δημιουργία μεικτών ομάδων με την συμβολή κάθε μέλους της ομάδας.
- Πραγματοποίηση επισκέψεων σε άλλες τάξεις για παρουσίαση δράσεων.

Δι-υποκειμενική διάσταση:

- Η αλληλεπίδραση 'διαφορετικών' μαθητών έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά, να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να προσφέρουν στην ομάδα.
- Οι στόχοι της κάθε δραστηριότητας γνωστοποιούνταν και επεξεργάζονταν από κοινού στην ολομέλεια ως αντικείμενο διαλόγου με σκοπό τη συνδιαμόρφωση της ιδέας και του περιεχομένου της δραστηριότητας μέσω της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης και των συναισθημάτων.

Ανάπτυξη ικανοτήτων:

- Δόθηκε έμφαση στην ενεργητική και βιωματική μάθηση (δραστηριότητες με προσωπική εμπλοκή).
- Ανάπτυξη ικανοτήτων - δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.
- Ευκαιρίες στους μαθητές να εξασκηθούν και να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την επιχειρηματολογία και τη λήψη αποφάσεων.
- Δυνατότητα οικοδόμησης της γνώσης αβίαστα και ενίσχυση της αυτενέργειας με τη παιγνιώδη μορφή των δραστηριοτήτων π.χ. ζωγραφιές.
- Αβίαστη σύνδεση δραστηριοτήτων με τις Τ.Π.Ε. για εξοικείωση και απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης Η/Υ.
- Βελτίωση δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και αναζήτηση, ανεύρεση, κατανόηση και χρήση της πληροφορίας.
- Τα παιδιά μέσα από διάφορες δημιουργίες τους εξέφρασαν συναισθήματα και ιδέες
- Κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου – περιβάλλοντος, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση, οργάνωση και λειτουργία της κοινωνίας.

Θεσμική διάσταση:

- Ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών σε ομάδες 3-4 ατόμων.
- Ομάδες μαθητών ανέλαβαν το ρόλο του εισηγητή παρουσιάζοντας τις εργασίες τους (π.χ. περιλήψεις κεφαλαίων του βιβλίου) μετά από αυτοαξιολόγηση. .
- Υλοποίηση δραστηριοτήτων με τη διευκολυντική, καθοδηγητική και ενθαρρυντική παρουσία του δασκάλου. Ρόλος του ήταν να οργανώσει-συντονίσει τις πρωτοβουλίες του μαθητή με στόχο τη διερεύνηση νοητικών δομών, ώστε να καταστεί δυνατή η αφομοίωση της νέας γνώσης – εμπειρίας - δεξιότητας
- Ο δάσκαλος δημιούργησε κατάλληλες συνθήκες, θετικό κλίμα, έδωσε ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και φρόντισε να έχουν τα απαραίτητα υλικά για

την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, συνεργάστηκε με αυτά, τα διευκόλυνε, τα εμψύχωσε και τα ενθάρρυνε.

Κοινωνικοπολιτισμική διάσταση: Παιδαγωγικές αρχές των δραστηριοτήτων:

- Παιδαγωγικές αρχές των δραστηριοτήτων: α) ομαδοσυνεργατική μάθηση β) η διαθεματικότητα.
- Δόθηκε μεγάλη σημασία στο κοινωνικοπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες, με έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης, μέσα από δραστηριότητες ανακάλυψης και βιωματικής προσέγγισης.
- Έμφαση στην ανίχνευση και αξιοποίηση των προϋπάρχουσων εμπειριών και στην προέκταση αυτών.

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη-προαγωγή θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον:

- Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες (έτσι μαθαίνουν να συνεργάζονται, κινητοποιούνται περισσότερο, παράγουν έργο και αποκτούν θετική εικόνα για τον εαυτό τους).
- Η συνεργασία μαθητών - νηπίων βοήθησε στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μεταξύ όλων. Επιχειρήθηκε η ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών, αλλά και της ομάδας ειδικότερα.
- Οι επισκέψεις σε άλλες τάξεις και η εμπλοκή σε εργασίες με κοινούς στόχους είχαν στόχο την ανάπτυξη της συλλογικότητας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της γνωριμίας μεταξύ τους.
- Η ανάπτυξη και προαγωγή θετικού κλίματος εκτιμάται ότι μελλοντικά θα επιδράσει θετικά.

Αναπτυξιακή διάσταση:

- Η συμμετοχή στο συγκεκριμένο καινοτόμο πρόγραμμα και η εμπειρία που απέκτησε ο εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός μέσα από την εκπαιδευτική δραστηριότητα θα πολλαπλασιάσει την αποτελεσματικότητά του σε παιδαγωγικό και λειτουργικό επίπεδο και θα συμβάλει στη συνολικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού του έργου, επηρεάζοντας έτσι και τη μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Μπορεί να κατακτήσει και να εφαρμόσει σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές στην καθημερινή σχολική πράξη, επηρεάζοντας θετικά μαθητές, γονείς και σχολείο.
- Το σχολείο αναμένεται να στηρίξει μελλοντικές προτάσεις καινοτόμων δραστηριοτήτων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις καινοτομίες.

Επιστημολογική διάσταση:

- Η οικοδόμηση γνώσης - που έχει νόημα για τα παιδιά - μέσα σε ένα περιβάλλον πολυμεσικό, είναι η προστιθέμενη αξία που παρέχουν οι ΤΠΕ στο μαθητή. Έτσι, τα παιδιά επιλέγοντας πληροφορίες και εικόνες, δημιουργώντας σχέδια, οργανώνοντας δραστηριότητες, συνδέοντας νοητικά τις λεκτικές - εικονικές αναπαραστάσεις ανέπτυξαν γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου και μάθηση.
- Δόθηκε έμφαση στην ενεργητική και βιωματική μάθηση, καθώς οι δραστηριότητες απαιτούσαν την προσωπική εμπλοκή των παιδιών.

- Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από την αναζήτηση, την αιτιολόγηση και επιχειρηματολογία, τη λήψη αποφάσεων αλλά και την επίλυση προβλημάτων.
- Τα παιδιά διάβασαν για να διασκεδάσουν, να επικοινωνήσουν, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να ταξιδέψουν… και με τον τρόπο αυτό αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης των βιβλίων
- Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της παιδικής Λογοτεχνίας η σημασία του συγκεκριμένου αναγνωστικού γεγονότος είναι μεγάλη, διότι προσέφερε μία πρώτη λογοτεχνική εμπειρία στους μαθητές μας.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος συνδύασαν μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές και διήρκησαν από τον Οκτώβριο του 2014 μέχρι και τον Απρίλιο του 2015. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες:

- Πρόσκληση και ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα σχολικής καινοτομίας που σκοπεύει να αναλάβει το τμήμα μας.
- Επιλογή από κοινού του βιβλίου που θα διαβάζαμε. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επισκεφτήκαμε την ιστοσελίδα των εκδόσεων Ψυχογιός: http://www.psichogios.gr.
- Επιλέχθηκε το βιβλίο της Λότη Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου «Στη γειτονιά του ήλιου» που εστιάζει στη «Φιλία».
- Σχεδιασμός και γνωστοποίηση δραστηριοτήτων και παροχή οδηγιών αναζήτησης πληροφοριών στην τάξη (παρουσίαση και συζήτηση).
- Δημιουργία των ομάδων εργασίας και κατανομή ρόλων - ανάθεση αρμοδιοτήτων. Συμβόλαιο συνεργασίας: Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν ομαλά οι ομάδες τους και να συνεργαστούνε αποτελεσματικά τα παιδιά αποδέχονται κανόνες αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού (συμβόλαιο συνεργασίας).
- Οι μαθητές/μαθήτριες του τμήματος κλήθηκαν να διαβάσουν το βιβλίο. Προχωρούσαμε κεφάλαιο – κεφάλαιο. Αφού διαβάζαμε ένα κεφάλαιο γινόταν προσπάθεια ανεύρεσης των κύριων σημείων – ιδεών του κειμένου και η συνοπτική - γραπτή και προφορική - απόδοσή του με σκοπό την κατανόηση και οικειοποίησή του, αλλά και τη διάκριση του ουσιώδους από το επουσιώδες όσον αφορά στο περιεχόμενο, αλλά και στη γλώσσα του.
- Για να μάθουμε ποια είναι τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε για να συντάξουμε μία σωστή και καλή περίληψη - μεταξύ άλλων - είδαμε και ένα βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=2PX01z240TU
- Μάθαμε ποια είναι τα βασικά στοιχεία ενός βιβλίου που αποτελούν την ταυτότητά του (συγγραφέας, τίτλος, εκδοτικός οίκος, τόπος και χρόνος έκδοσης κτλ.).
- Στην ιστοσελίδα http://www.loty.gr/ αναζήτησαν πληροφορίες για τη συγγραφέα.
- Αποφασίσαμε και γράψαμε στη συγγραφέα στην ηλεκτρονική της διεύθυνση (e-mail): loty@loty.gr
- Οι μαθητές/μαθήτριες επισκέφτηκαν την ιστοσελίδα της «Κοβεντάρειος» Δημοτικής Βιβλιοθήκης Κοζάνης: http://www.kozlib.gr/kozlib_new/
- Στο Google map‘έψαξαν’ και ανακάλυψαν την τοποθεσία της βιβλιοθήκης: https://www.google.com/maps/place/%...
- Ακολούθησε επίσκεψη στην «Κοβεντάρειος» Δημοτική Βιβλιοθήκη Κοζάνης όπου τα παιδιά υποδέχθηκε και ενημέρωσε για την ιστορία της ο Πρόεδρος κ. Δημόπουλος. Στη συνέχεια ξεναγήθηκαν στο χώρο από την υπεύθυνη της βιβλιοθήκης, είδαν τον τρόπο δανεισμού βιβλίων, ‘βγάλανε’ κάρτα δανεισμού και διαβάσανε βιβλία στο αναγνωστήριο.

- Όταν γυρίσαμε στο σχολείο συμπληρώσαμε το ερωτηματολόγιο στην ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης όπου χαρακτηριστικά αναφέρει: «Παρακαλούμε να μας πείτε ειλικρινά αυτό που εσείς κρίνετε, νιώθετε, σκέπτεστε για την βιβλιοθήκη μας, ευχάριστο ή δυσάρεστο».
- Τον Απρίλιο του 2015 στα πλαίσια της Εβδομάδας Παιδικού Βιβλίου που έγινε σε συνεργασία με τη Δ/νση Π.Ε. Κοζάνης πήγαμε για δεύτερη φορά στη βιβλιοθήκη όπου παρακολουθήσαμε πώς εργάζεται ένας σκιτσογράφος.
- Καλέσαμε τα νήπια του συστεγαζόμενου νηπιαγωγείου Μεσιανής στην τάξη μας για να διαβάσουμε από τα βιβλίο μας.
- Τα παιδιά έφτιαξαν – ζωγράφισαν σελιδοδείκτες για να τους κάνουν δώρο στα νήπια όταν τα επισκεφθήκαμε εμείς στο νηπιαγωγείο.
- Οι μαθητές/μαθήτριες κατέβασαν το έντυπο με τις δράσεις φιλαναγνωσίας από το www.psichogios.gr/vivliotrexala και το εκτύπωσαν για να το στείλουν στις Εκδόσεις ΨΥΧΟΓΙΟΣ συμπληρωμένο.
- Ολοκληρώσαμε τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα φέροντας εις πέρας και τις παρακάτω έξι δράσεις. Έτσι τα παιδιά:
  1. Ζωγράφισαν ένα νέο εξώφυλλο.
  2. Περιέγραψαν και σχεδίασαν τον αγαπημένο τους ήρωα.
  3. Φαντάστηκαν και έγραψαν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
  4. Έγραψαν ένα ποίημα σχετικό με την ιστορία.
  5. Σχεδίασαν μια σκηνή του βιβλίου σε κόμικς (με εικονογράφηση και διαλόγους).
  6. Έγραψαν μια μικρή περίληψη της ιστορίας του βιβλίου.
- Ημέρα Ανοιχτής Πόρτας - Παρουσιάσαμε τις δράσεις στα άλλα τμήματα του σχολείου. στους γονείς και τα παιδιά του νηπιαγωγείου.
- Στη συνέχεια, στείλαμε στις Εκδόσεις ΨΥΧΟΓΙΟΣ ταχυδρομικά συμπληρωμένο το έντυπο με όλες τις δράσεις υλοποιημένες. Επειδή μάθαμε πώς στέλνουμε μία επιστολή στο μάθημα της Γλώσσας, τα παιδιά συμπλήρωσαν μόνα τους το φάκελο με τα απαραίτητα στοιχεία (αποστολέας κτλ.).

Αξιολόγηση

Για την εκτίμηση επίτευξης των στόχων προχωρήσαμε στις παρακάτω ενέργειες: Διερεύνηση - ανίχνευση προγενέστερης εμπειρίας (συζήτηση - καταγραφή). Ενδο – ομαδική αξιολόγηση του έργου π.χ. επιμέρους δράση της κάθε ομάδας (αυτό – αξιολόγηση). Διομαδική αξιολόγηση των δράσεων των ομάδων (από τους ίδιους τους μαθητές/τις μαθήτριες). Διαμορφωτική αξιολόγηση σε όλη τη διάρκεια οργάνωσης και εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Αποτίμηση εάν οι δρασεις έχουν επιφέρει αλλαγή στάσεων (τελική αξιολόγηση). Η αξιολόγηση της συμμετοχής του τμήματός μας - των δράσεων που υλοποιήθηκαν - έγινε από κριτική επιτροπή που απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς-συγγραφείς και στελέχη των Εκδόσεων Ψυχογιός, οι οποίοι βαθμολόγησαν τα τμήματα με κριτήρια τη δημιουργική έκφραση, την πρωτοτυπία και τη συνεπή ανάγνωση των βιβλίων. Για κάθε τάξη, το τμήμα με τον μεγαλύτερο βαθμό θα λάβει το μεγάλο βραβείο - βιβλία αξίας 500 Ευρώ – ενώ όλα τα τμήματα που θα δηλώσουν συμμετοχή στον διαγωνισμό θα μπουν σε κλήρωση και 10 από αυτά θα κερδίσουν δώρα και θα λάβουν αναμνηστικό δίπλωμα και σελιδοδείκτες-βεβαιώσεις συμμετοχής για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες. Η ανακοίνωση των νικητών θα γινόταν μέσα στον Μάιο του 2015 στο www.psichogios.gr.

Αποτελέσματα – Συζήτηση - Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι οι στόχοι που θέσαμε στο μεγαλύτερο μέρος τους - ως προς την μαθησιακή διαδικασία αλλά και ως προς την χρήση των ΤΠΕ - επιτεύχθηκαν σε

μεγάλο βαθμό αβίαστα και με την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδας. Τα παιδιά μας συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε όλες δραστηριότητες, χάρηκαν ανακαλύπτοντας νέες γνώσεις, συνεργάστηκαν ομαδικά με σεβασμό στις απόψεις των άλλων, ενημερώθηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, δημιούργησαν, ευαισθητοποιήθηκαν και πληροφορήθηκαν για τη φιλία και τα οφέλη της. Διαμορφώθηκε ένα ελκυστικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον που έδωσε στους μαθητές/στις μαθήτριές μας ερεθίσματα και ευκαιρίες για διερευνήσεις, πειραματισμούς και ανακαλύψεις, για έκφραση του λόγου και της σκέψης, για αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση, συνεργασία και προοδευτική ανάπτυξη της αυτονομίας και αυτοπεποίθησής τους. Μέσα σε ένα διαφοροποιημένο λειτουργικό πλαίσιο - ως προς το μάθημα της Γλώσσας γενικότερα και την αναγνωστική διαδικασία ειδικότερα – το οποίο θα ευνοούσε μια διευρυμένη γλωσσική και αναγνωστική εμπειρία τόσο (ατομική και ομαδική), μέσω της δημιουργικής ενασχόλησης με τις ΤΠΕ και την υλοποίηση μιας ευχάριστης καινοτόμου εκπαιδευτικής δραστηριότητας, πετύχαμε να παρακινήσουμε τα παιδιά να γράψουν ένα κείμενο, ένα ποίημα, μια αφήγηση και να δημιουργήσουν ένα κόμικ, να παράξουν δηλαδή λογοτεχνικό έργο μέσα στην τάξη, η οποία - εξ ορισμού πλέον - έγινε ένας τόπος συνάντησης του σχολείου με την παιδική λογοτεχνία.

Από την παραπάνω ανάλυση των συμπερασμάτων φαίνεται – κατά την άποψή μας - ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να συμβάλουμε, σε σημαντικό βαθμό, στη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, όταν το τυπικό μοντέλο διδασκαλίας δώσει τη θέση του σε εναλλακτικές μεθόδους μάθησης, φέρνοντας τους μαθητές/τις μαθήτριες αντιμέτωπους με διαφορετικούς τρόπους βίωσης και ερμηνείας και τους δίνει την ευκαιρία να δουν τη μάθηση από 'διαφορετική οπτική γωνία'. Βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η υλοποίηση και η αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών, αλλά και την κρίση και εμπειρία των εκπαιδευτικών - οι οποίοι μετακινούνται από τον παραδοσιακό ρόλο του κυρίαρχου στην τάξη, στο ρόλο του υποστηρικτή και ενθαρρυντή-καθοδηγητή της σκέψης και των ενεργειών των μαθητών - ώστε να μην αποτελούν αντικείμενο επιβολής και αιφνιδιασμού εάν αποδεχτούμε ότι είναι απαραίτητα και βοηθούν στη γενικότερη επαγγελματική τους εξέλιξη (Ζαζάνη, 2014; (Kankaanranta, 2005).

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλα τα παιδιά της Β' τάξης του Δ.Σ. Περιοχής Βαθυλάκκου Κοζάνης για τη συμμετοχή, την προσπάθεια αλλά και για τη νίκη τους στον 4ο Μαραθώνιο Ανάγνωσης 2015, αφού αναδείχθηκαν οι νικητές τερματίζοντας στην 1η θέση Πανελλαδικά από όλα τα τμήματα Β΄ τάξεων που πήραν μέρος (www.psichogios.gr).

Αναφορές

Atwell, N. (2007).*The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers.* New York: Scholastic.

Baker, L., Dreher, M.J., & Guthrie, J.T. (2000). *Engaging young readers: Promoting Achievement and Motivation*. New York: The Guilford Press.

Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World. The Report of the Byron Review, Department for Children, Schools and Families Publications.* Nottingham: DCSF Publications. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου 2015 από www.dcsf.gov.uk/byronreview.

Eurydice Network (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Brussels: EACEA.

Fox., R. (2011). Technological Practice and Change in Education. In R. Kwan et al. (Eds.), *Invited keynote, Education Unplugged: Mobile Technologies & Web 2.0* (pp. 1-7). Proceedings of 6th International Conference on ICT in Teaching and Learning, Hong Kong, China, July 11-13, 2011. Hong Kong: Open University of Hong Kong.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.

Kankaanranta, M. (2005). International perspectives on the pedagogically innovative uses of technology, *Human Technology, 2*, 109-110.

Kirsch, I., Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J.,& Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries, Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Markidis, K. (2011). Social literacy in school contexts: concepts and research instruments. *Report for the National Book Center of Greece*, Athens.

Miller, D. (2009).*The book whisperer: Awakening the inner reader in every child.* San Francisco: Jossey Bass.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M.,& Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

Price, H. (2009) (Eds). The Really Useful Book of ICT in the Early Years. London: Routledge.

Reed, M., & Canning, N. (2010). *Reflective Practice in the Early Years*. Los Angeles: SAGE.

Ross, C. S., McKechnie, L. E. F., & Rothbauer, P. M. (2006). Reading Matters: What the research reveals about reading, libraries, and community. Westport, CT/London: Libraries Unlimited.

Shapiro, H., Haahr, J. H., & Bayer, I. (2007). *Background Paper on Innovation and Education.* Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2015 από τη διεύθυνση http://www.dti.dk.

Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education*. Stoke – on – Trent: Trebtham Books, UK.

Welsh, M., & Condie, R. (2010). T'aint what you do (It's the way that you do it): ICT and creativity in the primary school classroom. In N. Reynolds, & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key Competencies in the Knowledge Society 2010, AICT 324* (pp. 424-434). Conference Proceedings International Federation for Information Processing; Brisbane, Australia, September 20-23, 2010. Berlin-Heidelberg: Springer.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές.* Αθήνα: Gutenberg.

Γιάννου, Τ. (2011). *Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.* Στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα : Ι.Τ.Υ.

Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *12*, 170-181.

Ζαζάνη, Ε. (22/9/2014). *Η ρητορική της καινοτομίας στην εκπαίδευση και οι προϋποθέσεις για την ουσιαστική εφαρμογή της.* Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2015 από http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs2/12.i_ritoriki_tis_kainotomias.pdf.

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης (1999). Λήμμα: Καινοτομία. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (σσ.635). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ Σ., & Ρεπούση, Μ. (2008). *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες στον ιστοχώρο.* Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2015 από http://epimorfosi.protovoulia.org/file.php/9/plaisio_sxediasmou.pdf.

Καρακίτσιος, Α. (2012*). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία*. Στο Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2008). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια της διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.* Στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα:Ι.Τ.Υ.

Μπούγιας, Ι., & Δημητριάδης, Σ. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία στο σχολείο με την υποστήριξη Τ.Π.Ε.: πιλοτικά αποτελέσματα από έρευνα ερωτηματολογίου. *Στα πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΠΕ με Διεθνή Συμμετοχή: Οι τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας στην εκπαίδευση*, 803-812. Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006.

Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
Πρόγραμμα για την Σχολική Καινοτομία (20-09-2014). Ανακτήθηκε 16 Μαΐου 2015 από www.innovation.edu.gr.
Ρεκλείτης, Π., & Τριβέλλας, Π. (2001). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων. *Διοικητική ενημέρωση, 21,* 27-42.
Σιγούρος, Ι., & Κέκκερης, Γ. (2012). Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, 5*, 110-117.
Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (197 – 240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης,* 333-354. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Ιστοσελίδες *http://www.psichogios.gr*

Το «Θεατροπαίζειν» Αρωγός Της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

Γαλάνης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός, 2ο Γυμνάσιο Περαίας
nikolashua@hotmail.com

Μανταλιά Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός, Γυμνάσιο Μουζακίου Καρδίτσας
pmantalia1977@gmail.com

Αναστασιάδου Όλγα
Εκπαιδευτικός, 1ο Γυμνάσιο Μίκρας
olgaanagrevena95@gmail.com

Περίληψη

Αυτή η καινοτομία στη διδακτική των κεφαλαίων της Διατροφής στην Οικιακή Οικονομία έγκειται στη χρήση της τέχνης του θεάτρου και στη συνεργασία τριών διαφορετικών σχολείων. Αφορμή στάθηκε η αναγκαιότητα κατανόησης της διατροφής από τους μαθητές με διαφορετικό, πέραν του συμβατικού τρόπου μάθησης. Σκοπός εκτός του γνωστικού αντικειμένου, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συνεργατικότητας, αυτενέργειας, δημιουργικότητας, έκφρασης συναισθημάτων και ψυχαγωγίας. Οι μαθητές έγραψαν τα θεατρικά κείμενα, βρήκαν τα ανάλογα σκηνικά και κοστούμια, διασκεύασαν τραγούδια με νέους στίχους, τραγούδησαν, δημιούργησαν χορογραφίες, σκηνοθέτησαν, έπαιξαν ρόλους, και παρουσίασαν σε τελική θεατρική παράσταση στη Θεσσαλονίκη και την Καρδίτσα. 100 μαθητές, 3 εκπαιδευτικοί, 3 σχολεία, 1 μάθημα, 2 θεατρικές παραστάσεις αποτελούν την καινοτομία σε αριθμούς.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο, καινοτομία, Οικιακή Οικονομία, αυτοσχεδιασμός, θεατρική παράσταση

Εισαγωγή

Τα τελευταία έτη η εκπαίδευση εμπλουτίζεται συνεχώς με νέες και καινοτόμες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, με σκοπό τον εκσυχρονισμό και αναβάθμισή της. Ένας τρόπος είναι η καθιέρωση του θεάτρου στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια της χρήσης του θεάτρου ως στρατηγική διδακτικής στα πλαίσια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, και στο κεφάλαιο της Διατροφής. Το σχολείο οφείλει εκτός από την παροχή γνώσης, να εξασφαλίσει άρτια εκπαίδευση και να διαμορφώσει την προσωπικότητα του μαθητή (Durkheim, 1956).

Η έμφαση που δίνεται στον καινοτόμο αυτό τρόπο διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι η δυναμική της τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στην εκπλήρωση όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων (Garber, 2000). Βέβαια για να επιτευχθεί αυτός ο συνδυασμός γνωστικής και κοινωνικής μάθησης πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Metcalfe, 1984). Δημιουργώντας το, με τη μεταφορά του μαθήματος από την τάξη στο αμφιθέατρο και ακολουθώντας τα βήματα για τη δημιουργία ενός θεατρικού, επιτυγχάνεται η ικανοποίηση και των κοινωνικών στόχων.

Μερικοί από τους κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους που επιτυγχάνονται μέσω του θεάτρου είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, η δυνατότητα αλληλεπίδρασης των προσωπικών αντιλήψεων, ο παραγωγικός διάλογος, η ενεργοποίηση της σκέψης, η έκφραση των συναισθημάτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, το αίσθημα της δημιουργίας, η συγγραφή κειμένων και η συνεργασία. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και ότι η συνεργασία αφορούσε μαθητές από διάφορες τάξεις και από διαφορετικά σχολεία.

Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν διάφορα θέματα της καθημερινότητάς τους ακόμη και έννοιες όπως η τιμιότητα και η προκατάληψη. Δεν μένουν όμως μόνο στην εξερεύνηση αλλά επεξεργάζονται τις πληροφορίες και τις κριτικάρουν (Edminston, 1995). Απαιτείται αναγκαστικά η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης (Brecht, 1996). Ο μαθητής αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες. Κατανοεί πολύ καλύτερα τις πληροφορίες και τους στόχους του μαθήματος μέσω του παιχνιδιού ρόλων από ότι μέσω της παράδοσης στην τάξη. Αυτό θεωρείται πάρα πολύ σημαντικό, διότι είναι πολύ δύσκολο μέσα από την «κλασική» εκπαιδευτική διαδικασία να επιτευχθεί κάτι ανάλογο. Ο κάθε μαθητής έχει τη δική του αντίληψη για αυτά που συμβαίνουν γύρω του και τον απασχολούν (Carklin & Niekerk, 2001). Η προσωπικότητα και οι αντιλήψεις του ενός αλληλεπιδρούν με των άλλων που συμμετέχουν πάνω στη θεατρική σκηνή και διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις και εξελίσσουν τις προϋπάρχουσες προσωπικότητες (Medawar, 1979). Σε μία διαδικασία μάθησης διαμορφώνονται διάφοροι τρόποι και πλαίσια επικοινωνίας, με ιδανική και πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει διάθεση συνεργασίας και καλό κλίμα μεταξύ των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 1998).

Όσον αφορά τον διάλογο και το θέατρο, η ανωτέρω αλληλεπίδραση σχετικά με τις προσωπικές αντιλήψεις, αυξάνει και τη δυναμική της θεατρικής ομάδας. Μέσα από τις διαφωνίες, τους κοινούς ή διαφορετικούς προβληματισμούς, τα μέλη της ομάδας οδηγούνται σε παραγωγικό διάλογο. Αυτός ο διάλογος επιδιώκεται και υποστηρίζεται στην εκπαίδευση (Boal, 1982). Έτσι δίνεται η δυνατότητα για συζήτηση και προώθηση των απόψεων και ιδεών των «ηθοποιών» μαθητών.

Η δραματοποίηση δίνει τη δυνατότητα να νιώσει κάποιος ότι ο ρόλος που υποδύεται είναι σαν να συμβαίνει στην πραγματικότητα (Heathcote, 1984). «Παίζοντας» έναν άλλο άνθρωπο, που πολλές φορές μπορεί να μην σχετίζεται καθόλου με τον χαρακτήρα του, συγκρίνει και προβληματίζεται τόσο για τον χαρακτήρα του όσο και για τις ενέργειές του. Τα παιδιά ζουν όχι μόνο μαζί με τον χαρακτήρα που υποδύονται αλλά και με την ιστορία που διαδραματίζεται (Φραγκή, 2011). Αυτό επιτυγχάνεται διότι ενεργοποιείται η σκέψη και τα συναισθήματα (Wagner, 1998). Δημιουργείται ένα δυναμικό πεδίο δράσης μέσω του πιο ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης (Τσιπλητάρης, 1998).

Ακόμη, μία θεατρική παράσταση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα είδος παιχνιδιού, που αποκτά και πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν δίνεται η δυνατότητα να το δημιουργούν οι ίδιοι οι «ηθοποιοί» μαθητές. Για τη συγγραφή του έργου και των ρόλων απαιτείται κριτική σκέψη και μια αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου, ο εκπαιδευτής- καθηγητής ως καθοδηγητής, κάτι το οποίο προσφέρει στον εκπαιδευόμενο-μαθητή το αίσθημα της δημιουργίας και της έκφρασης (Horn, 2002).

Επιτυγχάνοντας όλους τους ανωτέρω στόχους μέσω της καθιέρωσης του θεάτρου στα πλαίσια του μαθήματος, γίνεται κατανοητό ότι η μάθηση μέσω μιας θεατρικής παράστασης έχει ως απόρροια υψηλά και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, λόγω της βιωματικής συνεργατικής διαδικασίας και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών (Odegaard, 2003). Όταν δεν εστιάζουμε μόνο στην παροχή πληροφοριών, και δίνουμε τη δυνατότητα στη σκέψη του καθενός να εκφραστεί σωματικά, τότε του δίνουμε την δυνατότητα να ανακαλύπτει ταλέντα και πτυχές του εαυτού του. (Μπεκ, 1972).

Χρησιμοποιώντας όλα τα ανωτέρω επιστημονικά πορίσματα έγινε η προσπάθεια ένταξης της τέχνης του θεάτρου ως καινοτόμου μαθησιακού εργαλείου στα πλαίσια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και του κεφαλαίου της διατροφής.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι (γνωστικοί και ψυχοσυναισθηματικοί) που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- κατανόηση των εννοιών του θεάτρου, της δραματοποίησης, της συγγραφής σεναρίου, της σκηνοθεσίας
- κατανόηση των εννοιών της ισορροπημένης διατροφής, των θρεπτικών συστατικών, του ενεργειακού ισοζυγίου
- κατανόηση της συσχέτισης της διατροφής και άσκησης με την ανθρώπινη υγεία
- ανάπτυξη του πνεύματος συνεργατικότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αυτενέργειας
- καλλιέργεια θεατρικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (π.χ. σενάριο, σκηνοθεσία, ηθοποιία, χορογραφία, μουσική επένδυση)
- υιοθέτηση σωστών διατροφικών συμπεριφορών
- καθιέρωση της σωματικής άσκησης
- εξοικείωση με τη χρήση διάφορων υπολογιστικών προγραμμάτων (κατά το στήσιμο της παράστασης, την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων)
- έκφραση συναισθημάτων, ανακάλυψη ταλέντων
- εξοικείωση της έκφρασης με τον συνδυασμό της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας
- σύνδεση του διδακτικού θέματος της διατροφής με τη ζωή
- διασκέδαση

Για την αναλυτική προσέγγιση της καινοτόμου δράσης ακολουθούν η μεθοδολογία, η υλοποίηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Μεθοδολογία

Ο καινοτόμος τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας των κεφαλαίων της διατροφής των σχολικών βιβλίων της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αποτέλεσε το κινητήριο έναυσμα. Μια καινοτόμος δράση όπου οι μαθητές προσπάθησαν να δραματοποιήσουν τις έννοιες που προέρχονταν από το συγκεκριμένο κεφάλαιο, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του.

Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε με τη συνεργασία τριών σχολείων, του 2ου Γυμνασίου Περαίας, του Γυμνασίου Μουζακίου Καρδίτσας και του 1ου Γυμνασίου Μίκρας τον Σεπτέμβριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2015.

Όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση, η διδακτική πορεία πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα και στα τρία σχολεία, έτσι ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή συνεργασία και να μπορεί να επιτευχθεί η από κοινού θεατρική παράσταση. Επίσης οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν από διαφορετικά τμήματα, τάξεις (Α΄ και Β΄ Γυμνασίου) και των τριών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα από το 2ο Γυμνάσιο Περαίας συμμετείχαν 31 μαθητές, από το 1ο Γυμνάσιο Μίκρας 24 μαθητές και από το Γυμνάσιο Μουζακίου Καρδίτσας 45 μαθητές.

Η διδακτική πορεία ακολούθησε χρονολογικά τα εξής βήματα: Αρχικά πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας για να επιτευχθεί σταδιακά το δέσιμο της ομάδας. Αυτό διότι συμμετείχαν μαθητές από διαφορετικά τμήματα και τάξεις, οι οποίοι δεν είχαν ξανασυνεργαστεί. Έγινε μια πρώτη γνωριμία με το θέμα της διατροφής και μέσω ιδεοθύελλας και συζήτησης αποφάσισαν με ποιο καινοτόμο τρόπο δράσης θα ασχοληθούν και θα το παρουσιάσουν. Έτσι, ανιχνεύτηκε η προϋπάρχουσα γνώση, ανιχνεύθηκαν οι ανάγκες των μαθητών και δημιουργήθηκε ένα συμβόλαιο για την καλύτερη λειτουργία της θεατρικής ομάδας. Αποφασίστηκε η πραγματοποίηση δύο θεατρικοχορευτικών παραστάσεων, μία στην Θεσσαλονίκη (τόπος των δύο σχολείων) και μία στο Μουζάκι Καρδίτσας (τόπος του τρίτου σχολείου), με ανάλογη φιλοξενία του ενός σχολείου στο άλλο. Λόγω της μακρινής απόστασης των σχολείων και της εύρεσης μίας πρώτης συνάντησης και κοινής θεατρικής πρόβας , η φιλοξενία θα αφορούσε διήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη.

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια μέσω του καταιγισμού ιδεών για τον καθορισμό του περιεχομένου της παράστασης. Υπήρχε συνεχώς ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, και

άρχισε η κατηγοριοποίηση των θεμάτων, έγινε ο πρώτος διαχωρισμός σε σκηνοθέτες, σεναριογράφους, χορογράφους, ηθοποιούς και αυτούς που θα διασκεύαζαν γνωστά τραγούδια ούτως ώστε να σχετίζονται με τη διατροφή.

Έγινε η συγκέντρωση του υλικού από τους μαθητές του κάθε σχολείου, και παρουσίαση των πληροφοριών και των ιδεών στην ολομέλεια. Ειπώθηκαν οι πρώτες απόψεις σχετικά με τις πληροφορίες και έγινε η τελική επιλογή αυτών που θα υλοποιηθούν. Κάθε ομάδα σχολείου όρισε ένα αρχηγό ο οποίος θα συνεννοούνταν με τα υπόλοιπα σχολεία μέσω skype για τη σωστή εξέλιξη των διαδικασιών.

Η τελική επιλογή αφορούσε 6 θεατρικά, 2 χορογραφίες, 2 τραγούδια και 1 διαδραστικό παιχνίδι σχετιζόμενα με τη διατροφή. Αφού έγινε συγγραφή από τους μαθητές των κειμένων, δημιουργήθηκαν οι χορογραφίες, διασκευάστηκαν τα τραγούδια, δημιουργήθηκαν mix μουσικά κομμάτια σήματα κατατεθέν των χορογραφιών, οι ομάδες των μαθητών ανέλαβαν τις πρόβες και άρχισαν να δουλεύουν σε αυτές. Μετά από συνεχείς πρόβες και επεξεργασίες των κειμένων, θεατρικών, χορογραφιών, μουσικής ολοκληρώθηκε και παρουσιάστηκε το πρώτο θεατρικό αποτέλεσμα. Η ολομέλεια πρότεινε τις τελευταίες αλλαγές και δημιουργήθηκε ο πρώτος βασικός κορμός της θεατρικής παράστασης, από κάθε σχολείο. Στη συνέχεια έγινε η καταγραφή των υλικών αντικειμένων, κοστουμιών και των σκηνικών της παράστασης, και κάθε μαθητής και καθηγητής ανέλαβε ένα μέρος της. Πραγματοποιήθηκε η συλλογή τους στο σχολείο ένα μήνα πριν την πρώτη παράσταση.

Το τελικό αποτέλεσμα, η τελική θεατρική παράσταση παρουσιάστηκε στη Θεσσαλονίκη στις 26/03/2015 και στο Μουζάκι Καρδίτσας στις 24/04/2015. Τέλος, μετά τη λήξη των θεατρικών παραστάσεων, ακολούθησε η αξιολόγηση τους, τα τελικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά.

Υλοποίηση

Το δυσκολότερο εγχείρημα ήταν ο τρόπος ένωσης όλων των θεατρικών, χορογραφιών, τραγουδιών και των τριών σχολείων σε μία θεατρική παράσταση. Αυτό διότι θα υπήρχε μόνο μία συνάντηση και μία πρόβα των μαθητών και των τριών σχολείων λίγο πριν την πρώτη θεατρική παράσταση στη Θεσσαλονίκη. Βασική επιδίωξη ήταν να υπάρχει συνοχή στη θεατρική παράσταση η οποία θα δημιουργούσε στον θεατή την εντύπωση ότι συμμετέχουν μαθητές μόνο από ένα σχολείο.

Έτσι οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αποφάσισαν να τα εντάξουν κάτω από την «ομπρέλα» μιας πρωινής εκπομπής. Άρα το επόμενο βήμα ήταν να βρεθούν οι κατάλληλοι μαθητές με ευχέρεια λόγου και κινήσεων που θα ενσάρκωναν τους παρουσιαστές της εκπομπής. Μετά από δοκιμαστικά επιλέχθηκαν τέσσερις παρουσιαστές. Γράφτηκαν τα κείμενα που θα ένωναν τα κομμάτια της εκπομπής από τους ίδιους τους παρουσιαστές. Αφού πραγματοποιήθηκαν όλα αυτά ολοκληρώθηκε το τελικό πρόγραμμα της εκπομπής. Στη συνέχεια καθορίστηκε ο χώρος των θεατρικών παραστάσεων τόσο στη Θεσσαλονίκη όσο και στην Καρδίτσα.

Οι μαθητές βρήκαν τα κατάλληλα σκηνικά τα οποία θα χρησίμευαν στο εκάστοτε θεατρικό και όταν ήρθε η ώρα βοήθησαν στο στήσιμο τους. Η θεατρική παράσταση ξεκινά με το τηλεοπτικό σήμα της εκπομπής δημιούργημα των μαθητών- παρουσιαστών της. Ακολουθεί το πρώτο θεατρικό με τίτλο «υδατάνθρακες και λίπη». Πρόκειται για ένα θεατρικό όπου ο αρχηγός των υδατανθράκων παίρνει μέρος σε ένα debate με τον αρχηγό των λιπών και συντονιστή συζήτησης τον «Ζελεδάκη Γιάννη» στο κανάλι «ΡΕΓΚΑ» προκειμένου να ψηφίσουν οι πολίτες αυτόν που θεωρούν πιο χρήσιμο για τον ανθρώπινο οργανισμό. Ακολουθεί το πρώτο διασκευασμένο τραγούδι «υπάρχει ζωή» σχετικό με τη διατροφή. Οι ίδιοι οι μαθητές ανέλαβαν τόσο τη διασκευή όσο και τη χορογραφία του. Οι στίχοι του τραγουδιού αποτελούν διατροφικές συμβουλές.

Στη συνέχεια οι μαθητές μας μετέφεραν στην gallery «πεινακοθήκη», στην οποία παρουσιάστηκαν διάσημοι πίνακες ζωγραφικής που έχουν σχέση με τη διατροφή, με έναν

καινοτόμο τρόπο. Τους κατασκεύασαν οι ίδιοι οι μαθητές χρησιμοποιώντας βρώσιμα υλικά. Ακολούθησε ένα θεατρικό με τη συσχέτιση της διατροφής και κατανάλωσης ως προσδιοριστικού παράγοντα αγοράς φαγητού. Έπειτα οι μαθητές παρουσίασαν χορογραφία που έδειχνε την «πάλη» μεταξύ των φρούτων- λαχανικών και των γλυκών. Το αποτέλεσμα ήταν η χορευτική νίκη φρούτων- λαχανικών. Αφού ολοκληρώθηκε το χορευτικό, έλαβε χώρα ένα διαδραστικό παιχνίδι ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις ήταν διατροφικού περιεχομένου και οι παίκτες ήταν τρεις μαθητές από το κοινό και επιλέγονταν από τους παρουσιαστές. Η επόμενη καλεσμένη της πρωινής εκπομπής ήταν μια διαιτολόγος (μαθήτρια) η οποία πραγματοποίησε συζήτηση για διατροφικά θέματα προτείνοντας σωστές διατροφικές συμβουλές.

Η θεατρική δράση των μαθητών συνεχίστηκε με δύο ακόμη σκετσάκια. Το πρώτο «μεζεδοκαμώματα» διαδραματίζεται σε μια ελληνική ταβέρνα, και το δεύτερο «οικογενειακές ιστορίες καθημερινής τρέλας» διαδραματίζεται στο σπίτι και αφορά σε μία οικογένεια και την συζήτησή της περί διατροφής. Η παράσταση τελείωσε με το διασκευασμένο τραγούδι «time of my life» της κινηματογραφικής επιτυχίας «Dirty Dancing», σε συνδυασμό με την ανάλογη χορογραφία, την οποία δημιούργησαν οι μαθητές. Σύσσωμοι οι μαθητές έκλεισαν τη θεατρική παράσταση χορεύοντας και τραγουδώντας τα διασκευασμένα λόγια του τραγουδιού που τόνιζαν την αγαστή συνεργασία των τριών σχολείων (Σχήμα 1).

Πρόγραμμα ημερίδας:

- ***Έναρξη Ημερίδας***
- *Χαιρετισμοί*
- *Εισήγηση του καθηγητή του* ***Πανεπιστημίου Θεσσαλίας****, του τμήματος* ***Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας κ. Κουρέτα Δημητρίου*** *με τίτλο:* ***«Φυσική δραστηριότητα και διατροφή στην αποφυγή νόσων»***
- ***Θεατροχορευτική παράσταση των τριών σχολείων***
- *Για αρχή.....*
- *Debate Λίπη και Υδατάνθρακες*
- *Τραγουδιστικές διατροφικές οδηγίες-* ***Τραγούδι*** *«Υπάρχει ζωή» διασκευασμένο, από Μανταλιά Παναγιώτα. Σόλο τραγούδι Κοτσώνη Βικυ*
- *Gallery " Πεινακοθήκη»*
- *Τα παιδία συμβουλεύει.......*
- *Επίδειξη ανακυκλώσιμων ρούχων « Το περιβάλλον συναντά την μόδα»*
- *Λαχανικά και γλυκά: χορευτική πάλη*
- *Δια-δρώντας με το κοινό*
- *Ο ειδικός συμβουλεύει.......*
- *«Μεζεδοκαμώματα»*
- *Οικογενειακές ιστορίες καθημερινής τρέλας*
- ***Λήξη Ημερίδας : Χορεύοντας και αποχαιρετώντας -Τραγούδι*** *«Dirty dancing» διασκευασμένο, από Μανταλιά Παναγιώτα -Κωτούλα Ζωή-Νασέλου Φωτεινή*

Σχήμα 1. Πρόγραμμα θεατρικής παράστασης στο Μουζάκι Καρδίτσας

Η πρώτη θεατρική παράσταση πραγματοποιήθηκε στην Περαία Θεσσαλονίκης στο Θέατρο ΚΑΠΠΑ 2000 στις 26/03/2015, με συνδιοργανωτή τον Δήμο Θερμαϊκού (Σχήμα 2) (Σχήμα 3). Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά για πρώτη φορά ενώθηκαν όλα μαζί και κατάφεραν να πραγματοποιήσουν μια παράσταση με άψογη συνοχή και ροή. Η δεύτερη θεατρική παράσταση πραγματοποιήθηκε στο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Μουζακίου Καρδίτσας στις 24/04/2015, υπό την αιγίδα του Τμήματος Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και με συνδιοργανωτές το ΚΠΕ Μουζακίου, τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Καρδίτσας, τη Σχολική Επιτροπή του Δήμου Μουζακίου και τον Εμπορικό Σύλλογο Μουζακίου (Σχήμα 2). Για άλλη μια φορά τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερο τους εαυτό.



Σχήμα 2. Αφίσες θεατρικών παραστάσεων Θεσσαλονίκης και Καρδίτσας



Σχήμα 3. Πρόσκληση θεατρικής παράστασης στην Θεσσαλονίκη

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Κάνοντας μια συνολική αξιολόγηση εξήχθησαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με το ποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν και τι προσέφερε η όλη προσπάθεια στην εμπέδωση της ύλης του μαθήματος. Η ανταπόκριση των μαθητών και των τριών σχολειών στο εγχείρημα αυτό ήταν θετική. Οι μαθητές φέρνοντας εις πέρας δύο συνολικά παραστάσεις με απόλυτη επιτυχία απέδειξαν ότι κατανόησαν την έννοια του θεάτρου, της δραματοποίησης, του τρόπου συγγραφής σεναρίου και της σκηνοθεσίας. Ο ζήλος που πραγματικά επέδειξαν σε όλα τα παραπάνω μαρτυρά περίτρανα την ανάγκη των παιδιών να μαθαίνουν και μέσω διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας πέραν του συμβατικού μοντέλου. Με αυτό τον τρόπο μπόρεσαν να αφομοιώσουν καινούριες έννοιες μέσα από το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας σε συνδυασμό με δράσεις που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους. Οι μαθητές μέσα από την έρευνα, την επιλογή κειμένων και τη διασκευή τραγουδιών κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τις έννοιες της σωστής διατροφής, των θρεπτικών συστατικών και του ενεργειακού ισοζυγίου. Κατανόησαν πόσο συμβάλει η σωστή διατροφή και άσκηση στην υγεία του ανθρώπου. Υιοθέτησαν τη σωστή διατροφική συμπεριφορά και έβαλαν στην καθημερινή τους ζωή την άσκηση.

Αναμφίβολα, αξιοσημείωτη ήταν η άψογη συνεργασία μεταξύ των μαθητών διαφορετικών σχολείων με απόρροια την κοινωνικοποίησή τους. Μαθητές με διαφορετική

κουλτούρα ,διαφορετικές ιδέες και αντιλήψεις, διαφορετικό τρόπο ζωής και σκέψης κατάφεραν να ενώσουν τις δυνάμεις τους και να πετύχουν την απόλυτη συνεργασία. Αυτό αποτέλεσε το εφαλτήριο μιας καλής φιλίας. Έτσι λοιπόν η καινοτομία μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργική διαδικασία και όχι ως απλό γεγονός. Οι μαθητές αγάπησαν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μέσα από όλη αυτή την προσπάθεια περισσότερο. Δεν το έβλεπαν πλέον ως ένα ακόμα μάθημα στο οποίο θα διάβαζαν, θα εξετάζονταν και θα ήταν απλοί ακροατές μιας συμβατικής παράδοσης. Το έβλεπαν πλέον ως έναν τρόπο να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, τις ιδέες τους, τις ικανότητές τους. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το «κλειδί» μιας τέτοιου είδους καινοτομίας (Fullan, 1991). Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας και στη δημιουργία κοινών στόχων είναι αφανής και παρασκηνιακή. Έτσι και στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί Οικιακής Οικονομίας των τριών σχολείων συναντήθηκαν αρχικά, έθεσαν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές του όλου εγχειρήματος και στη συνέχεια δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να το ολοκληρώσουν και να το φέρουν εις πέρας μέσω της δημιουργίας μιας θεατρικής παράστασης.

Βέβαια όλη αυτή η προσπάθεια δεν ήταν εύκολο να επιτευχθεί. Η εμπειρία πλέον αποδεικνύει ότι είχε υψηλό βαθμό δυσκολίας κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών που συμμετείχαν. Ήθελε μεγαλύτερη προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών να τους συγκεντρώσουν για τις πρόβες και να συντονίσουν. Χρειάστηκε να δαπανηθεί και αρκετός ελεύθερος χρόνος τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών.

Σε έναν κόσμο ο οποίος αλλάζει συνεχώς και μεταβάλλεται, το σχολείο που αποτελεί τον βασικό πυρήνα μόρφωσης και τον συνδετικό ιστό ανάμεσα στον άνθρωπο και στην κοινωνία δεν είναι δυνατόν να είναι στατικό και αμετάβλητο στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Μέσα στο γενικότερο κλίμα των αναθεωρήσεων στην εκπαίδευση, το σχολείο θα πρέπει να αποδεσμευτεί από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να εντάξει την καινοτομία.

Αναφορές

Boal, A. (1982). *Theatre of the oppressed*. London: Routledge

Brecht, B. (1996). *Brecht on theatre*. London: Eure Methuen

Carklin, M., Niekerk, D. (2001). *The skeleton in the basement, playing betwixt and between*. Bergen: Idea Publications

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. London: Free press

Edminston, B. (1995). *Discovering right actions: forging ethical understandings through dialogic interactions*, in P. Taylor (Ed.) *IDEA 95 Papers, selected readings in drama and theatre education* (114-125). Brisbane: Nadie Publications

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell

Garber, M. (2000). *The turn to ethics*. London: Routledge

Heathcote, D. (1984). *Drama in learning*. Thornes publishers

Horn, J. (2002). *An exploration into the writing of original scripts by Inner- City High School Drama Students*. Arts Education Partnership

Medawar, P. (1979). *Is a scientific paper a Fraud?.* London: BBC Publications in Brown, A. et al. (Eds), *Science in schools* (pp. 43-47). Open University Press

Metcalfe, R. (1984). *Teaching science through drama: an empirical investigation*. Research in science and technological education. V2 (n1), pp.77-81

Odegaard, M. (2003). *Dramatic science: A critical review of drama in science education*. Studies in science education, V39, pp. 75

Wagner, B. J. (1998). *Dorothy Heathcote: Drama as learning medium*. London: Hutchinson

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Gutenberg

Μπεκ, Τ. (1972). *Η ζωή του θεάτρου*. Εκδόσεις Οδυσσέας
Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι
Φραγκή, Μ. (2011). Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Το «Νέο Σχολείο» και οι Καινοτόμες Δράσεις του

Στύλα Δέσποινα
Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Υποψήφια Διδάκτωρ στο ΠΤΠΕ Θεσσαλίας
dstyla@uth.gr

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη
Καθηγήτρια στο ΠΤΠΕ Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Περίληψη

Το εγχείρημα που ονομάστηκε «Νέο Σχολείο» ανταποκρίθηκε από την αρχή στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, έθεσε το μαθητή στο επίκεντρο, αποτέλεσε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον, ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο που χρησιμοποιεί καινοτόμα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη συνεργατική, τη βιωματική και τη διαφοροποιημένη μάθηση. Στόχος αυτής της μελέτης είναι η περιγραφή και η ανάλυση μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, συγκεκριμένων καινοτόμων δράσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια αυτού του «Νέου Σχολείου» εδώ και πολλά χρόνια. Μέσα από αυτήν την ανάλυση αποδεικνύεται περίτρανα η πρόοδος της ελληνικής εκπαίδευσης που εξελίχθηκε και εκσυγχρονίστηκε σύμφωνα με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναβαθμίστηκε ποιοτικά, παρόλο τις επικρίσεις που δέχεται κατά καιρούς από τα διεθνή και ελληνικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης καθώς επίσης, αποδεικνύονται περίτρανα και τα οφέλη των καινοτόμων αυτών δράσεων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους επιβλέποντες εκπαιδευτικούς.

Λέξεις Κλειδιά: «Νέο Σχολείο», καινοτόμες δράσεις, πρόοδος, οφέλη.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Ρεκλείτη & Τριβέλλα (2000), η καινοτομία αποτελεί πολυδιάστατη έννοια. Περιγράφεται ως διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, εισαγωγή, υιοθέτηση, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών. Η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις σε τρεις διαστάσεις (Fullan, 1991): (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Οι καινοτομίες έχουν ως χαρακτηριστικό την εισαγωγή του καινούργιου με ποιότητα και τόλμη, συνιστούν αλλαγή συνειδητή και αποφασιστική (Shapiro, Haahr, & Bayer, 2007). Κάθε αλλαγή βέβαια, δεν αποτελεί καινοτομία, κάθε καινοτομία όμως είναι αλλαγή. Ως εκούσιες αλλαγές, οι καινοτομίες βασίζονται σε στόχους και σκοπούς. Κίνητρο είναι η επιθυμία αυτού που καινοτομεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, λαμβάνοντας βέβαια σοβαρά υπόψη του το σύστημα αξιών μέσα στο οποίο καινοτομεί (Σαβρανίδης, Παλαιολόγου, & Μπαλτζής, 2006).

Πέρα, από τα επίσημα θεσμοθετημένα Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα δημιουργικές ιδέες, και να εφαρμόζει τις δικές του δημιουργικές προσεγγίσεις της διδακτέας ύλης συνδυάζοντας τεχνικές, ανανεώνοντας διαρκώς το διδακτικό υλικό του και εμπλουτίζοντας το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης με καινοτόμες δράσεις. Ο λόγος για τον οποίον πρέπει να δοθεί έμφαση σε αυτοσχεδιασμούς νέων δράσεων από την δημιουργική πρωτοβουλία των δασκάλων είναι ότι κανένα παγιωμένο πρόγραμμα, όσο καλό κι αν είναι, δεν αποτελεί εμπνευσμένη και αποτελεσματική πρόταση που κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό αντίθετα πρέπει να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και

ανάγκες της κάθε τάξης και του κάθε μαθητή (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - ΟΕΠΕΚ, 2008:15, ανακτήθηκε στις 12-2-2015 από τη διεύθυνση: http://www.oepek.gr).
Στα πλαίσια της παραπάνω διαπίστωσης η παρούσα μελέτη στοχεύει με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να: α) περιγράψει και να αναλύσει τις κυριότερες καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται εδώ και χρόνια στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την ποιοτική της αναβάθμιση, αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές και τους επιβλέποντες εκπαιδευτικούς από τις καινοτόμες αυτές δράσεις, β) να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις καινοτόμες αυτές δράσεις. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε σε διάστημα ενός μήνα από τις ερευνήτριες, ηλεκτρονικά στο διαδίκτυο, όπου ευρέθησαν οι ιστοσελίδες που παρατίθενται στις βιβλιογραφικές αναφορές της μελέτης, μέσω της μηχανής αναζήτησης πληροφοριών της εταιρείας Google και της παρεχόμενης υπηρεσίας της με την ονομασία ¨Μελετητής Google¨ ή αλλιώς στα αγγλικά ¨ Google Scholar¨, που παρέχει έναν απλό τρόπο ευρείας αναζήτησης μόνο στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία.

« **Νέο Σχολείο**» **και καινοτομία**

Το σχολείο πρέπει να αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης και εργασίας που κεντρίζει το ενδιαφέρον μαθητών και εκπαιδευτικών, πρέπει να είναι χώρος δημιουργικός, ευέλικτος, δυναμικός και ανοιχτός στη συνεργασία και τη σύμπραξη με την τοπική κοινωνία, να δίνει πρωτοβουλίες στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του και να καλλιεργεί την πρακτική της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης με σκοπό να εντοπίζει πιθανούς τομείς που επιδέχονται αλλαγής και βελτίωσης. Πρέπει, επίσης, να είναι ένα σχολείο που να: α) Εξασφαλίζει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές σύμφωνα με την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών αλλά και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. β) Προωθεί την αειφορία και τις νέες τεχνολογίες προς όφελος εκπαιδευτικών και μαθητών. γ)Χρησιμοποιεί καινοτόμα και ευέλικτα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη συνεργατική, τη βιωματική και την εξατομικευμένη μάθηση (στο ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» Σχέδιο Δράσης Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο ΥΠΔΒΜΘ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ανακτήθηκε στις 13-2-2015 από τη διεύθυνση: http://repository.edulll.gr).
Στο παραπάνω πλαίσιο το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση (ΕΠΕΔΒΜ)» αποτελεί ένα από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), μέσω του οποίου χρηματοδοτούνται δράσεις για την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τη σύνδεση εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη δια βίου μάθηση και την έρευνα, με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Έτσι μέσω αυτού του προγράμματος ξεκίνησε η υλοποίηση του οράματος για το Νέο Σχολείο – Σχολείο του 21ου αιώνα. Η πρώτη επίσημη παρουσίαση του «Ελληνικού Σχεδίου Δράσης για το Νέο Σχολείο» το 2010 ενσωμάτωσε τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα (Ιούλιος 2008), έλαβε υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2009) αλλά και τις μελέτες αξιολόγησης που έγιναν σε ένα βαθμό από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (ανακτήθηκε στις 11-1-2015 από τη διεύθυνση: www.edulll.gr).
Το εγχείρημα που ονομάστηκε «Νέο Σχολείο» ανταποκρίθηκε από την αρχή στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, έθεσε το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών του, καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το Νέο Σχολείο αποτέλεσε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον, ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο. Πρωταγωνιστής για πρώτη φορά στα χρονικά της ελληνικής εκπαίδευσης είναι

πλέον ο μαθητής χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες με τη συμμετοχή του μαχόμενου εκπαιδευτικού στην τάξη (όπ,π). Το πιο σημαντικό, όμως, χαρακτηριστικό του Νέου Σχολείου αποτέλεσε η κοινωνικοποιητική του διάσταση και η θεώρηση του ως κοινότητα όπου η δημιουργία στα παιδιά της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα είναι καθοριστική για το μέλλον τους ως ισορροπημένα άτομα και ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Σύμφωνα μάλιστα με τους Battistich, Schaps, & Wilson (2004), Catalano & Hawkins (1996), Maddox & Prinz (2003) η έννοια της σύνδεσης με το σχολείο περιλαμβάνει τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, το βαθμό στον οποίο νιώθουν το σεβασμό από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, το επίπεδο της ενεργούς συμμετοχής τους στα θέματα του σχολείου και το βαθμό τήρησης και αποδοχής των σχολικών κανόνων και αξιών και αυτή η έννοια της σύνδεσης του μαθητή με το σχολείο επιδιώκεται να επιτευχθεί στα πλαίσια του Νέου Σχολείου (βλ σχήμα1).



Σχήμα 1: Σχηματική απεικόνιση του Νέου Σχολείου (στη διεύθυνση: http://slideplayer.gr/slide/2421586)

Καινοτόμες δράσεις στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης

Διεπιστημονικά προγράμματα - Ευρωπαΐκά εκπαιδευτικά προγράμματα - Προγράμματα etwinning - Ευέλικτη ζώνη

Στα πλαίσια του Νέου Σχολείου (βλ Νέο Σχολείο Σχήμα 1) εισήχθησαν Καινοτόμες Δράσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σαν μία ευκαιρία εφαρμογής καινοτομίας και δημιουργικότητας στο χώρο του σχολείου και ανανέωσης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε αυτά τα Καινοτόμα **Διεπιστημονικά Προγράμματα** εντάσσονται καταρχήν τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Αγωγής του Καταναλωτή, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Πολιτιστικών Θεμάτων και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες (Υ.Α.119236/Γ7/24-9-2010, 81687/Γ7/9-07-2009). Για την υλοποίησή τους στα σχολεία συγκροτείται εθελοντική μαθητική ομάδα, επιλέγεται από

τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές το θέμα και από κοινού καταρτίζεται το πρόγραμμα (Υ.Α. Γ1/377/865/18-9-1992).
Εν συνεχεία, τα **Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα** (Ε.Ε.Π.) σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Απόφαση αριθμ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006, ετέθη σε ισχύ από την 1η Ιανουαρίου 2007 και για μια επταετία (ως το 2013) το ευρωπαϊκό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της Διά Βίου Μάθησης με στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας βασισμένης στη γνώση με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, καλύτερες και περισσότερες θέσεις απασχόλησης και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Το πρόγραμμα, (119236/Γ7/24-9-2010:10), αντικαθιστά το πρόγραμμα «Σωκράτης» (1995-2006). Το πρόγραμμα «Σωκράτης» διακρινόταν σε τέσσερα τομεακά προγράμματα: Comenius, Erasmus, Leonardo και Grundvig, τα οποία αφορούσαν στις διάφορες βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης, και συμπληρωνόταν από το ανεξάρτητο πρόγραμμα Jean Monet.
Το **eTwinning**, είναι μία ακόμη καινοτόμος δράση με επίσημη έναρξη τον Ιανουάριο του 2005, η οποία για τα έτη 2004-2006 αποτέλεσε τη βασική δράση του προγράμματος eLearning και πλέον εντάσσεται στο Πρόγραμμα για τη Διά Βίου Μάθηση (2007- 2013-Απόφαση αριθμ. 1720/2006/EC 1 της 15ης Νοεμβρίου 2006), αφορά σε ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του διαδικτύου. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά και ως μέσο ανάδειξης της εργασίας των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών με άλλα προγράμματα (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Σταδιοδρομίας) εκτός των ορίων της χώρας μας. Η αξιολόγηση των σχεδίων προγραμμάτων eTwinning γίνεται από τους πρεσβευτές eTwinning (υπεύθυνοι για την ενημέρωση και την επιμόρφωση) ως προς το γενικό και τους ειδικούς στόχους της συνεργασίας, τη μεθοδολογία και τα χρησιμοποιούμενα μέσα, τον προγραμματισμό και τον τρόπο ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα τελικά επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εύχρηστα και επικοινωνιακά ασφαλή εργαλεία που τους παρέχονται από τη διαδικτυακή πύλη του eTwinning (http://www.etwinning.net), να συνεργαστούν με συναδέλφους τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση με μέσο τις ΤΠΕ και το Διαδίκτυο και να δηλώσουν συμμετοχή στους εθνικούς και ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς eTwinning που διεξάγονται κάθε χρόνο (Νιάρου & Γρουσουζάκου, 2009:2). Οφείλουν, ακόμη, να καταγράφουν την πορεία του έργου τους με τη βοήθεια του εργαλείου «Κάρτα Προόδου» περιοδικά σε διμηνιαία βάση και στο τέλος του σχολικού έτους να υποβάλουν αίτηση, ώστε να αξιολογηθούν για την Ετικέτα Ποιότητας (Υ.Α.119236/Γ7/24-9-2010: 9-10, 108800/Γ7/19-10-2006:9, 117302/Γ7/19-10-2007:11, 81687/Γ7/9-07-2009:30, 108942/Γ7/3-10-2007, 122906/Γ7/25-9-2008, 344/Γ7/3-1-2005, 112586/Γ7/13-10-2005, 112053/Γ7/25-10-2006).
Επιπλέον, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) υλοποίησε κατά το σχολικό έτος 2001-2002 την πρώτη πιλοτική εφαρμογή της **Ευέλικτης Ζώνης** σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια της χώρας, αστικά και ημιαστικά. Η ανταπόκριση των σχολείων στο κάλεσμα επέκτασης της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολικό έτος 2002-2003 υπήρξε μεγάλη. Το μοντέλο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της Ε.Ζ. φαίνεται να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Και τούτο διότι στα θετικά του στοιχεία συγκαταλέγεται και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους να προβαίνουν σε σωστές επιλογές. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνοεί τη συμμετοχική και συλλογική προσπάθεια, την ευελιξία, την αποδοχή του άλλου, τη ψυχολογική του στήριξη αλλά και την καθιέρωση δημοκρατικών διαδικασιών. Αξιοποιείται, παράλληλα, η σχολική ζωή, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, να αποκτήσει

περισσότερη διδακτική αυτονομία και να ξεφύγει από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2002:13).
Έχοντας ως στόχο να συνδέσει αφενός τη σχολική ζωή με την κοινωνία και την πραγματικότητα και αφετέρου την επιστημονική γνώση με την εμπειρικο-βιωματική των μαθητών και τις άμεσες καταστάσεις, η Ευέλικτη Ζώνη βασίστηκε στη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Επιχείρησε να προωθήσει την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να ενισχύσει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη και να αναδείξει την αυτονομία του δασκάλου και της σχολικής μονάδας, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων τωνμαθητών (ΦΕΚ 1280/13-9 2005).

Συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Διαβάζοντας κανείς την προηγηθείσα ανάλυση μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, των συγκεκριμένων καινοτόμων δράσεων (των Διεπιστημονικών προγραμματάτων, των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των Προγραμμάτων etwinning και της Ευέλικτης ζώνης) εύκολα συμπεραίνει πως τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση τους για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή είναι πολλά. Καταρχήν δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, να αποκτήσει περισσότερη διδακτική αυτονομία και να ξεφύγει από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας. Εν συνεχεία μέσω αυτών των καινοτόμων δράσεων δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να ενισχύσει τη δημιουργική του φύση και την κριτική του σκέψη. Το μεγαλύτερο, όμως, πλεονέκτημα των καινοτόμων αυτών δράσεων αφορά στην εξέλιξη και στην ποιοτική αναβάθμιση της «πολύπαθης» ελληνικής εκπαίδευσης, που μπορεί πλέον να σταθεί επάξια στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό στερέωμα και να συναγωνιστεί ισότιμα με τα πιο αποδοτικά εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Νο7, 7-18, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' “connectedness” to school and social adjustment during middle school. The Journal of Primary Prevention, 24(3), 243-262.
Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. 1996. The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-97). New York: Cambridge University Press.
Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.
Maddox SJ, Prinz RJ. School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. Clinical Child and Family Psychology Review. 2003;6:31–49. [PubMed]
Νιάρρου Βασιλική, Γρουσουζάκου Ευφροσύνη (2009). Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση, 4ο Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» στη Σύρο.
Ρεκλείτης Π & Τριβέλλας Π., (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και ο ρόλος της ανταγωνιστικής στρατηγικής. Διοικητική Ενημέρωση, τχ 18, Σεπτέμβριος 2000, Αθήνα.
Σαβρανίδης, Παλαιολόγου, & Μπαλτζής, 2006.Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών ως παράδειγμα εισαγωγής και διαχείρισης αλλαγής στη σχολική μονάδα. i-Teacher (ISSN: 1792-4146). 3ο Τεύχος. Σεπτέμβριος, 2011 (στη διεύθυνση: http://i-teacher.gr).

Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). Background Paper on Innovation and Education: Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on innovation.

Ιστοσελίδες

www.edulll.gr
http://www.etwinning.net
http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5653/1528
http://www.oepek.gr
http://i-teacher.gr

Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α.119236/Γ7/24-9-2010, 81687/Γ7/9-07-2009
Υ.Α. Γ1/377/865/18-9-1992
Απόφαση αριθμ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006]
Υ.Α.119236/Γ7/24-9-2010: 10
2007- 2013-Απόφαση αριθμ. 1720/2006/EC 1 της 15ης Νοεμβρίου 2006
Υ.Α.119236/Γ7/24-9-2010: 9-10, 108800/Γ7/19-10-2006: 9, 117302/Γ7/19-10-2007: 11, 81687/Γ7/9-07-2009: 30, 108942/Γ7/3-10-2007, 122906/Γ7/25-9-2008, 344/Γ7/3-1-2005, 112586/Γ7/13-10-2005, 112053/Γ7/25-10-2006
ΦΕΚ 1280/13-9 2005

Διαθεματική προσέγγιση για την Σχολική Βία – Σενάριο μαθήματος

Ακριτίδου Δήμητρα
Διευθύντρια Δημοσίου Δημοτικού Σχολείου
dakritidou@yahoo.gr

Γιαννακουδάκη Μάχη
Καθηγήτρια Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
maxigiannakoudaki@gmail.com

Συμεωνίδης Αναστάσιος
Δάσκαλος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
tasym7@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση παρουσιάζεται μια διαθεματική μέθοδος , μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια της κατανόησης , από τους μαθητές, στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού αλλά της αναγνώρισης της ηθικής και σωματικής βλάβης που προκαλεί , της πρόληψης και της αντιμετώπισής της . Γίνεται παρουσίαση 14 θεματικών ενοτήτων διάρκειας 90 ' (διδακτικό δίωρο) ενός έτους , όπου χρησιμοποιώντας την διδασκαλία, τις τέχνες (μουσική – ζωγραφική – θέατρο – χορό) αλλά και την βιωματική δράση οι μαθητές περνούν από όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες του σχολικού εκφοβισμού (θύτης – θύμα – παρατηρητής – διδάσκων) ώστε να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές εστιάζοντας θεματικά σε πολλαπλές διαστάσεις τους σχολικού εκφοβισμού, αλλά και καθοδηγητές προς τους άλλους συμμαθητές τους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, βία, διαθεματικότητα

Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2014 – 2015 στα σχολεία όλης της Ελλάδας εστάλη εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας με οδηγίες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Από το προηγούμενο σχολικό έτος είχε προταθεί από το Υπουργείο η καταγραφή των περιστατικών σχολικής βίας, μέσω της σύστασης του Παρατηρητηρίου σχολικής βίας και της ανάθεσης σε κάθε σχολείο από έναν εκπαιδευτικό που οριζόταν ως υπεύθυνος για την οργάνωσης δράσεων και δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης των μαθητών. Για την τρέχουσα χρονιά οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ορίστηκαν να είναι δύο για κάθε σχολική μονάδα.

Οι μαθητές εξαιτίας του γεγονότος ότι βιώνουν σχολικό εκφοβισμό πολύ συχνά κυριαρχούνται από την λεγόμενη «σχολική φοβία», διάσταση της οποίας είναι και η άρνηση της φοίτησης στο σχολείο (Θεριανός, Κ. 2008).

Η 6η Μαρτίου έχει καθιερωθεί και ως πανελλήνια μέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Έτσι στα σχολεία έρχονται συχνά οδηγίες αντιμετώπισης της σχολικής βίας, ενημερωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με κατάλληλες ταινίες και φιλμάκια για προβολή, αλλά και οδηγίες για άλλες δράσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν δημιουργία αφισών και εντύπων που σκοπό θα έχουν την ευαισθητοποίηση μαθητών απέναντι στο φαινόμενο και την αποστασιοποίηση από μέρους τους από τέτοια φαινόμενα.

Στην πραγματικότητα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δύσκολα μπορεί να οριστεί αφού εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Οι εκδηλώσεις αυτές μπορούν να πάρουν τη μορφή της σωματικής βίας, τις απειλές με εκφοβισμό και τρομοκρατία αλλά εξίσου σοβαρές επιπτώσεις μπορούν να έχουν ο χλευασμός και η λογόρροια, ο αποκλεισμός και η απομόνωση.(Γαρδέλη, Κ., Παπαδημητρίου, Μ. & Νταραδήμα, Α. 2007). Το σχολείο, λοιπόν, ως πλαίσιο εμφάνισης του φαινομένου οφείλει να αναπτύξει προληπτική πολιτική, εκστρατεία ενημέρωσης των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών αλλά πάνω από όλα καλή συνεργασία όλων όσων έχουν την ευθύνη της ανατροφής και επιμόρφωσης των παιδιών (Κωνσταντινίδου, Μ. 2005).

Μέθοδος

Το θεωρητικό πλαίσιο των παρακάτω θεματικών ενοτήτων είναι η διαθεματική - βιωματική, ενεργητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε 20 μαθητές της Ε τάξης δημοτικού σχολείου του κέντρου της Θεσσαλονίκης έδωσαν έμφαση στο ρόλο των μαθητών-θυτών-θμάτων και παρατηρητών, στη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βελτίωσης της αυτοπεποίθησης του, αλλά και στη δυνατότητα της ενδυνάμωσης της ικανότητάς τους να ενημερώνονται, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να διαπραγματεύονται, θέτοντας τα προσωπικά και ομαδικά τους όρια ώστε να προβαίνουν στις σωστές επιλογές.

Οι ρόλοι των τριών εκπαιδευτικών δύο δασκάλων και μιας δασκάλας μουσικής ήταν καθοδηγητικοί, συντονιστικοί, διαμεσολαβητικοί και υποστηρικτικοί , οι οποίοι παρακολουθώντας τις ομάδες των μαθητών καθοδηγούσαν, παρατηρούσαν και ενθάρρυναν τους μαθητές..

Στόχοι του προγράμματος ήταν:

Η έρευνα του φαινομένου του σχολικού διαθεματικά

Η εκπαίδευση των μαθητών για την εφαρμογή δραστηριοτήτων πρόληψης και αντιμετώπισης

Η πρόληψη, μέσω της ευαισθητοποίησης των μαθητών , στην αναγνώριση και αντιμετώπιση καταστάσεων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της διερεύνησης και της βιωματικής δράσης και της ανάπτυξης συγκεκριμένων πολιτικών

Η ενασχόληση των μαθητών με τις τέχνες και τους Η/Υ

Τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτικοί και γονείς γινόμαστε μάρτυρες φαινομένων φυσικής βίας λεκτικής, ψυχολογικής, ,σεξουαλικής και διαδικτυακής που λειτουργούν για μεγάλη χρονική διάρκεια και επαναληπτικότητα , έχοντας συχνά την τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα παιδιά, συνήθως συνομηλίκους. Πρόκειται για μια συμπεριφορά που συχνά αντικατοπτρίζει ένα βαθύτερο πυρήνα προσωπικότητας, με έντονο το στοιχείο της υπεροπτικότητας , της αλαζονείας και της μνησικακίας απέναντι στις αδύναμες ομάδες. Τα παιδιά, όπως τονίζει ο Συνήγορος του Παιδιού, δεν απειλούνται τόσο από τη βία που προέρχεται από συνομηλίκους τους, όσο από την αδυναμία των ενηλίκων να τους παρέχουν την απολύτως αναγκαία για την ομαλή ανάπτυξή τους παρουσία, συμμετοχή, υποστήριξη και διαπαιδαγώγηση στη ζωή τους. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ οι μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι: Εκφοβιστική συμπεριφορά σωματικού τύπου: Κλωτσιές, τσιμπήματα, τράβηγμα μαλλιών, γροθιές, δαγκώματα, σπρωξίματα, χτυπήματα, κλείδωμα μέσα στο δωμάτιο κτλ., καταστροφή ή βλάβη στα προσωπικά αντικείμενα του θύματος.

Εκφοβιστική συμπεριφορά λεκτικού και ψυχολογικού τύπου: Βρισιές, πειράγματα, κοροϊδίες, υπονοούμενα, απειλητικά τηλεφωνήματα, σκληρά, ή ρατσιστικά σχόλια, διάδοση ψεύτικων φημών κτλ.

Αποκλεισμός: Ενέργειες και πράξεις ώστε το παιδί- στόχος να απομονώνεται από τους συμμαθητές και φίλους, αποκλείοντάς το από δραστηριότητες ή αγνοώντας το.
Εκφοβιστική συμπεριφορά σεξουαλικού τύπου: Χειρονομίες ή σεξουαλικά σχόλια.
Εκφοβιστική συμπεριφορά μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου: Η μορφή αυτή τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις διότι τα παιδιά-στόχος εκτίθενται πλέον σε πλήθος ανθρώπων ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια του σχολικού πληθυσμού.

Βήματα διαθεματικής εργασίας

Βήμα $1^{ο}$: Αναγνώστηκε τα βιβλίο "Μίλα, μη φοβάσαι. 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο", που εκδόθηκε τον Μάρτιο 2008 με επιμέλεια της *Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου* (επιστημονικός υπεύθυνος ο Καθηγ. *Ι. Τσιάντης*).



Εικόνα 1

Βήμα $2^{ο}$: Έγινε συζήτηση, ορίστηκαν οι στόχοι και τα θέματα , οργανώθηκαν ομάδες εργασίας και ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν πληροφορίες ψάχνοντας στο διαδίκτυο πληροφορίες για την ενδοσχολική βία. Συγκεκριμένα οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν 4 και τα θέματα που δόθηκαν στην κάθε μια έπειτα από κληρωση ήταν :
Α ομάδα- Σχολική βία ορισμός - ανάλυση
Β ομάδα- Θύτης
Γ ομάδα- Θύματα ενδοσχολικής βίας
Δ ομάδα -Παρατηρητές ενδοσχολικής βίας
Βήμα $3^{Ο}$: Κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της στα πλαίσια 2 δίωρων μαθημάτων.
Βήμα $4^{ο}$: Δημιουργήθηκαν 4 χαρτόνια όπου κολλήθηκαν μέρη της εργασίας κάθε ομάδας , καθώς και φωτογραφίες, εικόνες, ορισμοί κ.α. Η επιλογή των μερών που θα κολλούσαν επιλέχθηκαν από την ίδια την ομάδα.
Βήμα $5^{ο}$: Ο κάθε μαθητής περιέγραψε ξεχωριστά σε 5 γραμμές , τους συμμαθητές του έναν προς έναν. Μαζέψαμε τις εργασίες χωρίς να τις διαβάσουν .Έπειτα συμπλήρωσαν το παρακάτω φυλλάδιο (Εικόνα 2)

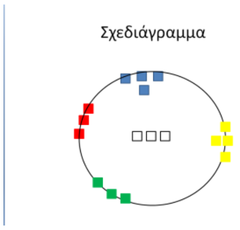

ΦΥΛΛΑΔΙΟ $1^{Ο}$

Καλοί φίλοι	Μου είναι αδιάφοροι	Παιδιά που δεν συμπαθώ

ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ ΣΑΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΤΕ

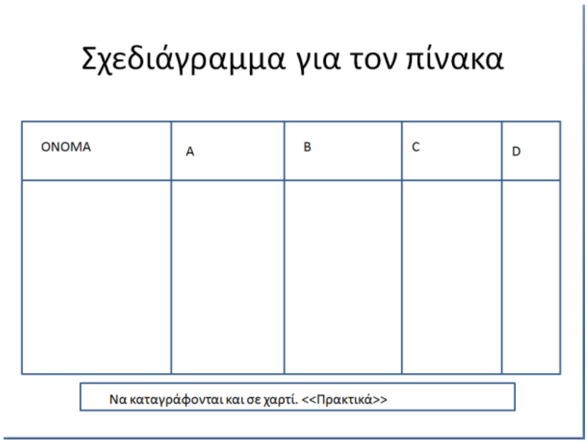
Εικόνα 2

Βήμα 6ο : Παίξαμε το παιχνίδι <<οι μουσικές καρέκλες της διαφορετικότητας>>.
Βάλαμε τα παιδιά να καθίσουν σε ομάδες που θέλουν, έπειτα ορίζουμε τις ομάδες σε Α,Β κτλ.
Τοποθετήσαμε 3 καρέκλες χωρίς παιδιά στο κέντρο. Με τις εντολές της παιδαγωγού και της μουσικού (πχ όσοι έχουν καστανά μαλλιά στην Α ομάδα, όσοι έχουν πράσινη μπλούζα στην Β και όσοι έχουν άσπρες κάλτσες στην Γ ομάδα) όση ώρα ακουγότανε μουσική έπρεπε να τοποθετηθούν στην σωστή ομάδα. Στο σταμάτημα της μουσικής έπρεπε να έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία .Εάν κάποιο παιδί δεν ταίριαζε με την ομάδα θα έπρεπε να καθίσει στις άδειες καρέκλες του κύκλου και του κάνουμε ερωτήσεις. Σε περίπτωση που μπορεί να ανήκουν σε δύο ομάδες διαλέγουν αυτήν την ομάδα που θέλουν. Το παιχνίδι παίχθηκε τόσες φορές όσες χρειαζόταν ώστε να καταφέρουμε να περάσουν όλα τα παιδιά από τις 3 καρέκλες που δεν ταιριάζανε με καμία ομάδα. (Εικόνα 3)



Εικόνα 3

Οι ερωτήσεις που γινόταν στα 3 παιδιά που έμεναν ήταν πάντα οι ίδιες και ήταν οι εξής:
Πως αισθάνεσαι που δεν ανήκεις σε καμία ομάδα;
Πιστεύεις πως έχεις αλλάξει χαρακτήρα επειδή δεν φοράς μπλουτζίν, δεν φοράς κάτι κόκκινο και δεν έχεις ξανθά μαλλιά;
Θα σου άρεσε να σε απομονώνουν επειδή διαφέρεις;
Εάν τώρα σου δινόταν η ευκαιρία , τι θα έκανες για να αλλάξεις αυτό που σου συμβαίνει;
Οι απαντήσεις των παιδιών γράφονταν στον πίνακα από τον «γραμματέα» της κάθε ομάδας αλλά κρατούσαμε και πρακτικά. (Εικόνα 4)



Εικόνα 4

Έπειτα Συζητήσαμε με τα παιδιά για το παιχνίδι και καταλήξαμε στο συμπέρασμα:
Είμαστε όλοι διαφορετικοί, αλλά ίσοι. Το συμπέρασμα αυτό καθώς και επόμενα συμπεράσματα τα γράφαμε σε χαρτόνι και τα κολλούσαμε στον τοίχο.
Βήμα 7ο : Καταγράψαμε περιπτώσεις που αυτό που μας λένε οι άλλοι να κάνουμε δεν συμφωνεί με αυτό που θέλουμε εμείς πραγματικά.
Αφού καταγράψανε τα παιδιά τις εμπειρίες τους έγινε συζήτηση και καταγράψαμε τα παρακάτω συμπεράσματα σε χαρτόνια:
Πρέπει να έχουμε το θάρρος της γνώμης μας και της άποψής μας με επιχειρήματα.

Πρέπει να λέμε ΟΧΙ όταν χρειάζεται, αλλά θα πρέπει να σεβόμαστε και το όχι των άλλων
Εάν τα επιχειρήματα του συμμαθητή μου είναι «δυνατότερα» από τα δικά μου, ακόμα κι αν διαφωνώ ακολουθώ την ομάδα.
Μπορώ να μην συμμετέχω σε ένα ομαδικό παιχνίδι που δεν μου αρέσει, αλλά θα πρέπει να δέχομαι το ότι και κάποιος άλλος δεν συμμετέχει σε ένα παιχνίδι που αρέσει σε εμένα.
Δεν είναι υποχρεωτικό να συμφωνούμε σε όλα για να είμαστε φίλοι. Οι διαφωνίες μεταξύ μας είναι κάτι το φυσιολογικό.
Δεν τιμωρώ αυτόν που διαφωνεί μαζί μου και αντιστέκομαι όταν με τιμωρούν που διαφώνησα.
Στην ομάδα, δεν έχω την απαίτηση να γίνεται πάντα αυτό που θέλω εγώ. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία.
Βήμα 8 : Δόθηκε στα παιδιά χρόνος ενός διδακτικού δίωρου ώστε να γράψουν 2 γράμματα προς συμμαθητές τους με θέμα :
Γράφω ένα γράμμα στο παιδί που δεν συμπαθώ, εξηγώντας τι είναι αυτό που με κάνει να μην τον συμπαθώ. Του εξηγώ τι θα ήθελα να αλλάξει.
Γράφω ένα γράμμα στο παιδί που νιώθω πως δεν με συμπαθεί και με ενοχλεί, του εξηγώ τι με ενοχλεί στην συμπεριφορά του και του γράφω τι θα ήθελα να αλλάξει.
Βήμα 9ο: Παίρνοντας τα γράμματα των παιδιών , οι δύο παιδαγωγοί, αλλάξαμε την δομή , τα ονόματα καθώς και το φύλο του παιδιού που περιγράφονταν προσθέσαμε κάποια επιπλέον στοιχεία ώστε να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμο, αφήνοντας όμως την ίδια ιδέα. Διαβάσαμε τα γράμματα ανώνυμα και συμφωνήσαμε να μην αποκαλύψουν εάν καταλάβουν πως είναι το δικό τους και προτείναμε λύσεις. Ορίζοντας στον πίνακα το θέμα: «πχ. Δεν σε συμπαθώ γιατί δεν παίζεις καλό μπάσκετ». Οι λύσεις γράφτηκαν στο πίνακα και συζητήθηκαν με τα παιδιά εάν ο λόγος είναι σοβαρός για να μην κάνουν παρέα αυτό το παιδί.
Βήμα 10ο : Δώσαμε διάφορες φωτογραφίες (Εικόνες 5–11) που απεικονίζουν παιδιά με διαφορετικό χρώμα, φυλή, εθνικότητα, σωματική διάπλαση κ.α. θέσαμε γραμμένα πάνω στις εικόνες κάποια ερωτήματα και συζητήσαμε γι αυτές.







Εικόνα 5 Εικόνα 6 Εικόνα 7







Εικόνα 8 Εικόνα 9 Εικόνα 10



Εικόνα 11

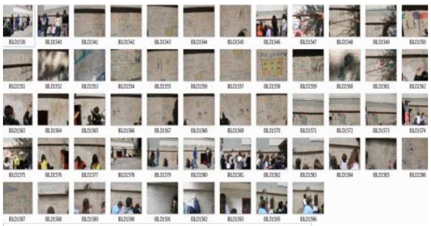
Αντίστοιχα ακούσαμε τραγούδια που έχουν γραφτεί με θέμα το bullying , είδαμε σχετικά βιντεάκια στο ytube και τραγουδήσαμε τραγούδια που έχουν γραφτεί για τα παιδιά όπως:

Τα μικρά παιδιά (Στίχοι-Μουσική: Αρλέτα), Κάποτε θα’ ρθουν (Στίχοι: Λ. Παπαδόπουλος, Μουσική: Μ. Θεοδωράκης, Μικρό παιδί σαν ήμουνα (Στίχοι: Αργ.Βεργόπουλος, Μουσική: Λ. Κόκκοτος), Τον εαυτό του παιδί (Στίχοι: Παρ. Καρασούλος Μουσική: Μ. Φραγκούλης), Το όνειρο δεν έχει ηλικία (Στίχοι: Χ.Παπαδόπουλος Μουσική: Β. Βέττας)

Βήμα 11: Συζητώ και ανακαλύπτω, εργάζομαι και αποδεικνύω.

Τα παιδιά έγιναν ερευνητές. Όλη την επόμενη εβδομάδα θα προσπαθήσω να βοηθήσω κάποιο μικρότερο παιδί που πιθανόν να μαλώνει στην αυλή. Θα προσπαθήσω να βρω λύση μιλώντας και με το θύτη και με το θύμα. Θα καταγράψω το περιστατικό και θα γράψω τις ενέργειες που έκανα.

Βήμα 12: Διαβάσαμε τις παραπάνω εργασίες και σύμφωνα με τα καταγεγραμμένα περιστατικά προτάθηκαν και άλλες λύσεις. Δημιουργήσαμε ταμπέλες με μηνύματα κατά του bullying και ζωγραφίσαμε έναν τοίχο του σχολείου.(Εικόνα 12-17)







Εικόνα 12 Εικόνα 13 Εικόνα 14







Εικόνα 15 Εικόνα 16 Εικόνα 17

Βήμα 13: Έχοντας το υλικό από τα παραπάνω βήματα φτιάξαμε διάφορα σενάρια και παίξαμε μικρά σκετς , αυτοσχεδιάζοντας μέσα στην τάξη. Κάθε ομάδα έπρεπε να ασχοληθεί με βάση μία από τις παρακάτω εικόνες που δημιούργησαν οι δύο παιδαγωγοί και να την εντάξει στο σκετς που δημιούργησε.(Εικόνες 18-21)



Εικόνα 18



Εικόνα 19



Εικόνα 20



Εικόνα 21

Βήμα 14: Είδαμε το βίντεο τα 10 σοφά λόγια του Αϊνστάιν (Εικόνα 22) (https://www.youtube.com/watch?v=N0fSoYb5DWw) και συζητήσαμε γι αυτά



Εικόνα 22

Έπειτα καταγράψαμε σε χαρτόνια τα μηνύματα που αποφασίσαμε πως θα χρησιμοποιήσουμε ως μηνύματα:

Δεν κάνω ποτέ στους άλλους ότι δεν θα άρεζε να μου κάνουν

Δεν ασκώ βία και δεν δέχομαι την βία

Δεν μένω παρατηρητής αλλά συμμετέχω ενεργά στην καταπολέμηση της βίας

Δεν υπάρχει δικαιολογία για την βία

Βήμα 14: Ανατροφοδότηση – Συμπεράσματα :

Δημιουργήσαμε στίχους και μουσική ποπ για το μπούλιγκ

Τίτλος: Ο φίλος μου
Έχω ένα φίλο , φίλο φανταστικό
Που τα προβλήματα του λέω και τα λύνει στο λεπτό.
Του μιλάω για αυτά που έχω κάνει και πολύ έχω μετανιώσει
Μου προτείνει να βρω το θύμα την συγχώρεση να δώσει.
Δεν υπάρχει δικαιολογία όταν υπάρχει η λέξη βία
Μου αρέσει όταν το ζω ; Να το κάνω και εγώ.
Έχω ένα φίλο , φίλο φανταστικό
Που τα προβλήματα του λέω και τα λύνει στο λεπτό.
Έχω ένα φίλο , φίλο φανταστικό
Που τα προβλήματα του λέω και τα λύνει στο λεπτό.
Όμως μετά από λίγο βλέπω το θύτη που φοβάμαι
και αυτός τότε μου προτείνει να του πω πόσο λυπάμαι.
Να μην φοβάμαι να μιλήσω , να λυθεί το πρόβλημά μου
Έχω ένα φίλο , φίλο φανταστικό
Που τα προβλήματα του λέω και τα λύνει στο λεπτό.
Κάποτε που είδα κάποιον να χτυπάει έναν φίλο
Μου συνέστησε να πάρω θέση
Και να μην το αγνοήσω.
Έχω ένα φίλο , φίλο φανταστικό
Που τα προβλήματα του λέω και τα λύνει στο λεπτό.
Αυτός ο φίλος μου υπάρχει και τον λένε λογική
Και με αυτόν θέλω για πάντα να πορεύομαι στη ζωή.

Τίτλος: Ο άνθρωπος
Προάσπιζα τα θέλω μου,
τα έτσι τα εγώ μου.
Δεν έβλεπα το φίλο μου
που ήταν στο πλευρό μου.
Μου φώναζε πως είμαι εδώ,
μα εγώ δεν απαντούσα,
ετούτη μας τη διαφορά
σε εμφάνιση μετρούσα.
Άνθρωπος θα πει να σέβομαι τους άλλους, να βλέπω να μιλώ, με την καρδιά.
Άνθρωπος θα πει να κρίνω, να αγαπάω με παρονομαστή την ανθρωπιά.
Μα όταν ήρθε η στιγμή
συγκρότημα να φτιάξω,
μια μαγική φωνή
με έκανε ν’ αλλάξω.
Άκουγα, μα δεν έβλεπα
τον άγγελο που τραγουδά
και τότε ανακάλυψα
τι είναι η ανθρωπιά.

Ολοκληρώνοντας κάναμε μια γρήγορη αποτίμηση των αποτελεσμάτων από όλα τα βήματα που ακολουθήσαμε και εκφράσαμε τις σκέψεις που μας δημιουργήσανε , τα συναισθήματα μας αλλά και το πόσο μας έχει αλλάξει τον τρόπο σκέψης. Έπειτα δώσαμε στα παιδιά 3 θέματα όπου θα έπρεπε να γράψουν πως θα αντιδρούσαν πριν και μετά το πρόγραμμα . 1. Ήρθε ένας καινούριος μαθητής σε αναπηρικό καροτσάκι. 2. Ήρθε στο σχολείο ένας μαθητής πολύ χονδρός. 3. Ήρθε στο σχολείο ένας μαθητής που έχει άλλη θρησκεία.

Προτάθηκαν στα παιδιά τα λογοτεχνικά βιβλία «΄Ολιβερ Τουίστ» και « οι περιπέτειες του Τόμας Μπράουν»

Μετά την υλοποίηση του προγράμματος, οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως ήταν σε θέση:

Να γνωρίζουν τον ορισμό , τις αιτίες αλλά και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Να γνωρίζουν τα συναισθήματα του θύτη , θύματος , παρατηρητή έχοντας <<περάσει>> και από τις 3 θέσεις

Να δρουν για την μείωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Να έχουν ενισχύσει τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες

Να εφαρμόζουν μέτρα και πολιτικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο ατομικό-τάξης-σχολείου.

Να μπορούν να παρατηρούν, να αναγνωρίζουν, να επιλέγουν, να συλλέγουν, να οργανώνουν δεδομένα μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές

Να αξιοποιούν τους παραγλωσσικούς μηχανισμούς για την κατανόηση των πληροφοριών που είναι παρόμοιες ή διαφορετικές ή αντίθετες από εκείνες που μεταδίδει το γλωσσικό κανάλι.

Να αξιοποιούν την τεχνολογία αναζητώντας επιπλέον πληροφορίες .

Να χρησιμοποιούν τις εικαστικές τέχνες με σκοπό την παραγωγή έργων από τα παιδιά.

Να συνεργάζονται κατά ομάδες, μέσα σε καλύτερο συναισθηματικό κλίμα φιλίας, σεβασμού, εμπιστοσύνης συνειδητοποιώντας τα θετικά στοιχεία τόσο των μελών της ομάδας όσο και τα του κάθε μαθητή ξεχωριστά με τρόπο ουσιαστικό αλλά και διασκεδαστικό

Να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται για τη δόμηση μιας γλωσσικής λειτουργίας μέσα σε συγκεκριμένο κειμενικό και επικοινωνιακό πλαίσιο (παρουσίαση, διάλογος, συζήτηση, επιχειρήματα, δημιουργία πολυτροπικού κειμένου).

Να σχολιάζουν τη σημειολογική λειτουργία της εικόνας και του ήχου στα πολυτροπικά κείμενα

Να εκτιμούν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της γνώσης στη ζωή μας και να αποκτήσουν θετική στάση σε θέματα διαφορετικότητας.

Να προτείνουν τρόπους επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, με συλλογική λήψη αποφάσεων.

Να εκφράζονται μέσα από παιχνίδια ρόλων. (ομαδοσυνεργατική)

Επίλογος

Καθώς η εκφοβιστική συμπεριφορά έχει διεισδύσει για τα καλά στα εκπαιδευτήρια του τόπου μας.(Ζαρίντας, Α. 2008), κρίνεται απαραίτητη η αναφορά , η περιγραφή και η καταπολέμηση του φαινομένου μέσα από διαθεματικές δράσεις από όλους τους εκπαιδευτικούς καθώς το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός, φορέας κοινωνικοποίησης και χώρος εκδήλωσης του φαινομένου. Επίσης, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ τα παιδιά-στόχος δεν καταγγέλλουν το γεγονός ότι εκφοβίζονται, για τους ακόλουθους λόγους:

Νομίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια παρεμβαίνουν, είτε διότι δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν την κατάσταση, είτε γιατί δεν θέλουν να παρέμβουν.
Μεταξύ των μαθητών επικρατεί η αντίληψη ότι δεν είναι επιτρεπτό να καταγγέλλουν τους συμμαθητές τους.
Συχνά φοβούνται ότι αν το καταγγείλουν, οι δράστες θα τους εκδικηθούν.
Βρίσκονται σε απελπισία και δεν πιστεύουν πια ότι κάποιος μπορεί να τους βοηθήσει.
Για τους λόγους αυτούς είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν το διάλογο με τους μαθητές και να προάγουν διαδικασίες και προγράμματα που να ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη και την ποιοτική σχέση μαθητή–εκπαιδευτικού.

Αναφορές

Γαρδέλη, Κ., Παπαδημητρίου, Μ. & Νταραδήμα, Α. (2007). *Η βία στα σχολεία μεγαλώνει*. www.e-tipos.gr
Ζαρίντας, Α. (2008). *Περί…εκπαιδεύσεως ο λόγος- Εκπαιδευτική δράση η απάντηση στον εκφοβισμό*. www.ekpaideusi.blogspot.comantimetwpish.mht
Θεριανός, Κ. (2008). *Η παθολογία του σχολείου*. www.alfavita.gr/.../art8621a.php
Συνήγορος του Παιδιού http://www.antibullyingnetwork.gr/App_Upload/pages/OmadikiVia.PDF
Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ .«Η ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς . http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf

Συνεργατική μάθηση με Δια-ηλικιακή και Αλληλοδιδακτική καθοδήγηση, με αφορμή την Ασφάλεια στο διαδίκτυο: μια μελέτη περίπτωσης

Καμπακάκη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 2ο ΓΕΛ Αγ. Αθανασίου,
ekampakaki@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης με δια-ηλικιακή και αλληλοδιδακτική καθοδήγηση στο πλαίσιο δράσης για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, που εφαρμόστηκε μεταξύ μαθητών της Α΄ Λυκείου και της Α΄ Γυμνασίου. Περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης και της δια-ηλικιακής και αλληλοδιδακτικής καθοδήγησης, καθώς και το πλαίσιο εφαρμογής της συγκεκριμένης δράσης. Αναλύεται η μέθοδος που εφαρμόστηκε, το δείγμα της έρευνας και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του εγχειρήματος από τους ίδιους τους μαθητές που είχαν τον ρόλο του καθοδηγητή. Τέλος, μελετώνται τα αποτελέσματα της προσέγγισης, όπως προέκυψαν από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, διατυπώνονται συμπεράσματα από τη μελέτη περίπτωσης και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατική μάθηση, δια-ηλικιακή - αλληλοδιδακτική καθοδήγηση,

Εισαγωγή

Στο παρελθόν η συνεργατική μάθηση ήταν σχεδόν άγνωστη καθώς στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση κυριαρχούσε η ανταγωνιστική και ατομικιστική προσέγγιση στη μάθηση. Σήμερα η εκπαιδευτική πρακτική και σκέψη έχουν αλλάξει και η συνεργατική μάθηση είναι όχι μόνο αποδεκτή αλλά συχνά προτιμάται στη διδακτική διαδικασία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε κάθε μαθησιακό αντικείμενο (Johnson & Johnson, 2008).

Η αλληλοδιδακτική καθοδήγηση αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από την ενεργή βοήθεια και υποστήριξη μεταξύ ίσων ή συνεργατών. Περιλαμβάνει άτομα από παρόμοιες ομάδες, που δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βοηθούν ο ένας τον άλλο να μάθουν και παράλληλα μαθαίνουν και οι ίδιοι (Topping, 2005). Ο όρος δια-ηλικιακή (cross-age) καθοδήγηση, ειδικότερα, αναφέρεται στην κατάσταση στην οποία μεγαλύτεροι μαθητές διδάσκουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο σε νεότερους μαθητές (Campbell & Gross, 1999).

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας δίωρης δράσης με βιωματικές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ημέρας Ασφαλούς Διαδικτύου από τους μαθητές της Α΄ Λυκείου που λειτούργησαν ως καθοδηγητές μαθητών της Α΄ Γυμνασίου και την αξιολόγηση της εμπειρίας αυτής από τους ίδιους. Οι μαθητές αξιοποίησαν υλικό που τους παρείχε το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, όπως βίντεο, μελέτες περίπτωσης και δραστηριότητες, που εφάρμοσαν σε μικρές ομάδες, που αποτελούνταν τόσο από μαθητές Λυκείου όσο και από μαθητές Γυμνασίου. Κατά την εκπόνηση κάθε δραστηριότητας οι μαθητές συζητούσαν στις ομάδες τους και μετέφεραν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια. Μαθητές του Λυκείου ανέλαβαν να συντονίσουν τη διοργάνωση και να καθοδηγήσουν τους μαθητές του Γυμνασίου, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι δεκατέσσερις μαθητές που συμμετείχαν στη δράση, ως καθοδηγητές, αξιολόγησαν την εμπειρία συμμετοχής τους στη διαδικασία. Έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί πώς βίωσαν τον ρόλο και την προσωπική τους συμβολή στη διαδικασία και να αξιολογήσουν την ιδέα να συνεργαστούν με μαθητές από διαφορετικές τάξεις και ηλικίες, με κοινό στόχο να ενημερωθούν πάνω σε θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο, που τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι μαθητές, έχουν ανάγκη. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να κατευθύνουν και να αξιολογούν τόσο την προσωπικές όσο και τις συνεργατικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στη μάθηση. Για να συμβεί αυτό χρειάζονται έναν τρόπο να αποτιμήσουν όχι μόνο το παραγόμενο υλικό αλλά και τις διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν, όπως το να αποφανθούν αν οι αλληλεπιδράσεις ήταν εποικοδομητικές. Η ανατροφοδότηση προκύπτει από την αξιολόγηση της δικής τους συμμετοχής αλλά και των άλλων και μπορεί να οδηγήσει σε αναπροσαρμογή της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της συμμετοχής στην ομάδα (Gress et. al, 2010).

Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει τα βασικά σημεία της συγκεκριμένης δράσης καθώς και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης που έκαναν οι μαθητές-καθοδηγητές, ώστε να διαπιστωθεί, αν ικανοποίησε τις προσδοκίες τους, μέσα από το πρίσμα της συνεργατικής μάθησης και της δια-ηλικιακής και αλληλοδιδακτικής καθοδήγησης.

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική προσέγγιση στη μάθηση συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών, αφού ενεργοποιεί τα μαθησιακά κίνητρα, προωθεί την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, αναπτύσσει τις ικανότητές και στάσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και δημοκρατικής συμπεριφοράς, μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν και αυξάνει το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών από τη σχολική εργασία (Ματσαγγούρας, 2011).

Στις μεθόδους συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μικρές ομάδες για να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνουν. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές διδάσκονται συγκεκριμένες δεξιότητες που τους βοηθούν να δουλεύουν μαζί, όπως η ενεργητική ακρόαση και η συνεργασία (Slavin, 2005). Η συνεργατική μάθηση αποτελείται από πέντε βασικά στοιχεία: τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική ευθύνη, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, την κατάλληλη χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων και τη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων (Κογκούλης, 2000).

Η συνεργατική μάθηση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με στόχο να αναπτυχθούν κοινωνικές στρατηγικές και αποδεκτές κοινωνικές στάσεις στους μαθητές και να βελτιωθούν οι κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό και μεταξύ των ομάδων. Υπάρχει όμως και μια μεγάλη μερίδα μοντέλων συνεργατικής μάθησης με στόχο τη γνωστική ανάπτυξη. Πολλές φορές η συνεργατική μάθηση κατευθύνεται και στην κοινωνική και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων. Δεν είναι μια τεχνική για χάρη της τεχνικής αλλά χρειάζεται και ένα περιεχόμενο ώστε να είναι χρήσιμη, εφαρμόζεται δηλαδή στο πλαίσιο συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου (Terwel, 2003).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση σε γενικές γραμμές είναι ταυτόχρονα μια αποτελεσματική μέθοδος και ένας υψηλός στόχος στο περιβάλλον της τάξης. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει σε μαθησιακές δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και να ωφελείται από τις ευκαιρίες να μαθαίνει από τους ομότιμους. Βέβαια για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί τη μάθηση μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Huber & Huber, 2008).

Οι ερευνητές που εξέτασαν τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης, αναφέρουν: τη βελτίωση στις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, πιο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, καλύτερη αυτοεκτίμηση, αυξημένη επιθυμία ανάληψης νέων και δύσκολων εργασιών, περισσότερη αίσθηση του ανήκειν, περισσότερη εκτίμηση πολιτισμικών διαφορών, υποστήριξη των αρχών δημοκρατικής συμπεριφοράς, μείωση της κακής συμπεριφοράς και καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές. Επίσης αναφέρεται η ωριμότητα

ως αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας, λόγω της ενθάρρυνσης των μελών της ομάδας, της ενσυναίσθησης, της διαπραγμάτευσης συγκρούσεων και της αλληλοβοήθειας των συμμαθητών (Strom, et. al, 1999).

Δια-ηλικιακή, αλληλοδιδακτική καθοδήγηση

Η αλληλοδιδακτική καθοδήγηση είναι μια μορφή συνεργατικής μάθησης (Kalkowski, 1995). Στην πιο γενική της μορφή, η αλληλοδιδακτική καθοδήγηση είναι οποιοδήποτε σύστημα αξιοποιεί τη δυνατότητα διδασκαλίας και μάθησης μεταξύ των μαθητών (Campbell & Gross, 1999) και διακρίνεται σε προγράμματα που περιλαμβάνουν μαθητές ίδιας ή διαφορετικής ηλικίας (Kalkowski, 1995). Στην τελευταία περίπτωση μιλάμε για προγράμματα δια-ηλικιακής καθοδήγησης. Η καθοδήγηση (tutoring) αφορά τη μάθηση σε μικρές ομάδες, που περιλαμβάνει σε κάποιο βαθμό την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Εκτός από τα οφέλη για τους καθοδηγούμενους και οι καθοδηγητές μπορούν να ωφεληθούν από τη διαδικασία, γιατί το πρόγραμμα τους βοηθά να εξετάζουν και να εφαρμόζουν ιδέες και δεξιότητες, να βελτιώνουν τη σκέψη τους, να αναπτύσσουν και να βελτιώνουν δεξιότητες επικοινωνίας και να αποκτούν επίγνωση των προσωπικών δυνάμεων και αδυναμιών τους. Γνωρίζοντας ότι συνεισφέρουν στη μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων άλλων ατόμων είναι μια δυνατή εμπειρία, που συχνά καταλήγει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, καθώς συχνά βλέπουν τους καθοδηγούμενούς τους να βελτιώνονται. Ένας σαφής στόχος πολλών δια-ηλικιακών προγραμμάτων καθοδήγησης είναι να παρέχουν στους καθοδηγητές την ευκαιρία να βιώνουν την επιτυχία και να αναπτύσσουν τη δική τους αυτοεκτίμηση και την αίσθηση ότι αξίζουν (Campbell & Gross, 1999).

Τα προγράμματα αυτά αποτελούν απάντηση στην ισχυρή απαίτηση των μαθητών να έχουν κάποιον που, ακόμη και για σύντομο χρονικό διάστημα, θα τους παρέχει υποστήριξη και προσοχή. Συνήθως η ηλικιακή απόκλιση είναι δύο ή τρία χρόνια. Τέτοιου είδους στρατηγικές είχαν θετική επίδραση σε πτυχές της σχολικής ζωής με τρόπους που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών να μαθαίνουν (Morrison, et. al, 2000).

Συνήθως εφαρμόζεται σε μαθητές του ίδιου σχολείου, αλλά δεν λείπουν και οι περιπτώσεις εφαρμογής μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολείων. Σκοπός τους επίσης είναι να υποστηρίξουν την απόκτηση γνώσεων αλλά και να βοηθήσουν στη μετάβαση από ένα στάδιο μάθησης σε ένα άλλο (Batty et. al, 1999).

Επιπλέον οφέλη της δια-ηλικιακής και της αλληλοδιδακτικής καθοδήγησης που έχουν επισημανθεί είναι η απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης, η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς και πειθαρχίας της τάξης και η ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Αξίζει να αναφέρουμε πως τα οφέλη αφορούν και τους καθοδηγητές και τους καθοδηγούμενους. Παρά τα οφέλη όμως φαίνεται ότι οι μέθοδοι αυτές δεν έχουν ακόμη ιδιαίτερα ευρεία χρήση. Ένας λόγος είναι η παραδοσιακή αντίληψη για την απόκτηση γνώσης με μετάδοσή της από τον ενήλικα προς το παιδί (Kalkowski, 1995).

Ωστόσο τον τελευταίο καιρό φαίνεται πως κάτι αλλάζει και η εισαγωγή κάποιων καινοτομιών δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι στα σχολεία. Η επιλογή ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλων υπογραμμίζει την αξία της αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας, ως παραγόντων οικοδόμησης και κατάκτησης της γνώσης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων και είναι αναγνώριση της ένταξης ως προϋπόθεσης για μια εκπαίδευση που θα διασφαλίζει ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση σε όλα τα παιδιά (Νικολάου, 2005).

Μέθοδος

Οι μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό Πληροφορικής του σχολείου διοργάνωσαν δράσεις για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποίησαν εκδήλωση για την ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου, ως Πρεσβευτές της ημέρας αυτής, με την υποστήριξη του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς

Διαδικτύου. Με σύνθημα «Όλοι μαζί για ένα καλύτερο διαδίκτυο» οι μαθητές σχεδίασαν την εκδήλωση και ενεπλάκησαν ενεργά σε βιωματικές δραστηριότητες με στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου, γειτονικού σχολείου σε θέματα ασφαλούς διαδικτύου. Χρησιμοποίησαν τις προτεινόμενες από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, δραστηριότητες και επέλεξαν κάποιες από αυτές, προκειμένου ως καθοδηγητές να τις εφαρμόσουν με τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου. Για τον σκοπό αυτό, δημιούργησαν ομάδες, που αποτελούνταν από μαθητές και των δύο τάξεων, στις οποίες αφού γνωρίστηκαν μεταξύ τους, υλοποίησαν τις δραστηριότητες.

Μεταξύ των δραστηριοτήτων ήταν η προβολή ενός βίντεο και συζήτηση καθώς και μία δραστηριότητα με στόχο να επισημάνει πως τα παιδιά μπορούν να νιώσουν διαφορετικά σε μια δεδομένη κατάσταση και να υπογραμμίσει τη σημασία του σεβασμού των συναισθημάτων των άλλων αλλά και της ανοχής απέναντι σε όσους έχουν διαφορετική άποψη από τις δική μας. Μία ακόμη δραστηριότητα ήταν η χρήση καρτών περιπτώσεων που στόχος της ήταν να αναδείξει διαφορετικές περιπτώσεις με τις οποίες τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή κατά την πλοήγηση τους στο Διαδίκτυο, τις οποίες, όμως, πολλές φορές δε γνωρίζουν πώς να χειριστούν ή να αντιμετωπίσουν. Μία ακόμη δραστηριότητα ήταν η μελέτη των προσωπικών δεδομένων υπό το πρίσμα της δημοσίευσής τους στο διαδίκτυο και η συζήτηση των απόψεων των μαθητών για τη σπουδαιότητά τους. Στον πυρήνα κάθε δραστηριότητας ήταν να προωθηθεί ο διάλογος μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ παιδιών και της εκπαιδευτικού, για τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης διαφορετικών καταστάσεων που μπορούν να συμβούν διαδικτυακά και να ενδυναμώσει την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Βασισμένοι στη θεωρητική και στην εμπειρική ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται η συνεργασία στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα μέσα από τη δια-ηλικιακή και αλληλοδιδακτική καθοδήγηση επιχειρήσαμε να την εξετάσουμε στο πλαίσιο της εφαρμογής των δράσεων αυτών. Για τον σκοπό αυτό ζητήσαμε από τους ίδιους τους μαθητές, που ανέλαβαν ρόλο καθοδηγητή, να αξιολογήσουν τη διαδικασία, μετά το πέρας της.

Ένας αξιόπιστος τρόπος να καθοριστεί αν επιθυμητά αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί σε συνεργατικές μεθόδους, είναι να ζητήσουμε την άποψη των μαθητών. Είναι η καλύτερη πηγή πληροφόρησης για την εμπειρία που έχουν ζήσει. Οι μαθητές βλέπουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, γνωρίζουν πώς επηρεάζεται η σκέψη τους και μπορούν να αξιολογήσουν τις δικές τους προσπάθειες ώστε να ενισχύσουν την εργασία της ομάδας. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο ικανοποιείται η ανάγκη τους να γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους εμπιστεύονται στην αξιολόγηση της δικής τους μάθησης (Strom κ.ά., 1999).

Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος διερεύνησης καθώς επιτρέπει την σε βάθος μελέτη του φαινομένου στο φυσικό του περιβάλλον από την προοπτική γωνία των συμμετεχόντων (Cohen et. al, 2007).

Δείγμα

Οι δεκατέσσερις μαθητές που συμμετείχαν στις δράσεις, αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης περίπτωσης. Όλοι ήταν μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου το σχολικό έτος 2014-15.

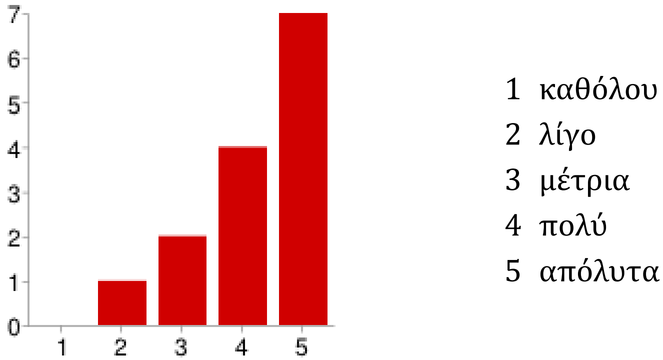
Εργαλείο

Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ, 5: απόλυτα) και σε 9 ερωτήσεις ανοικτής απάντησης. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές κατασκευάστηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα και παρείχε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αξιολόγησαν την εμπειρία συμμετοχής τους στις δράσεις ως καθοδηγητές, από τις ακόλουθες σκοπιές:

- Προσωπική συμβολή στην οργάνωση και υλοποίηση της δράσης
- Εκτίμηση των αποτελεσμάτων της συνεργασίας μαθητών διαφορετικών τάξεων-ηλικιών
- Εντυπώσεις από τη συμμετοχή
- Ρόλος του/της εκπαιδευτικού
- Γενική αποτίμηση της διαδικασίας

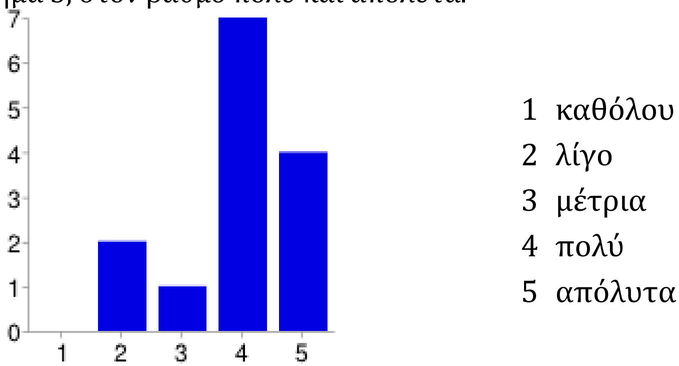
Αποτελέσματα

Από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών-καθοδηγητών προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «Πιστεύω ότι η ιδέα να συνεργαστούν μαθητές από διαφορετικές τάξεις και ηλικίες επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εκφραστούν», έντεκα από τους δεκατέσσερις μαθητές απάντησαν πολύ και απόλυτα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, όπως και ότι ήταν καλά οργανωμένη.

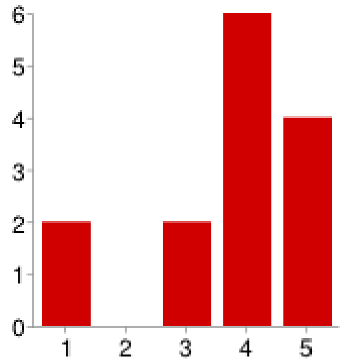


Σχήμα 1. Επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εκφραστούν;

Στην ερώτηση «Βελτίωσε τις γνώσεις των συμμετεχόντων πάνω στο αντικείμενο», δέκα από τα δεκατέσσερα παιδιά απάντησαν πολύ και απόλυτα. Δώδεκα παιδιά απάντησαν πως τους άρεσε που συμμετείχαν και πως θα ήθελαν να επαναληφθεί στον βαθμό πολύ και απόλυτα. Έντεκα παιδιά απάντησαν πως ενίσχυσε τη διάθεσή τους για συνεργασία, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, δεκατρία παιδιά πως είχαν την κατάλληλη υποστήριξη-καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων και δέκα μαθητές πως σε γενικές γραμμές νιώθουν ικανοποιημένοι από την εμπειρία συμμετοχής μου στη δράση, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, στον βαθμό πολύ και απόλυτα.



Σχήμα 2. Η συμμετοχή μου ενίσχυσε τη διάθεσή μου για συνεργασία



1 καθόλου
2 λίγο
3 μέτρια
4 πολύ
5 απόλυτα

Σχήμα 3. Σε γενικές γραμμές νιώθω ικανοποιημένος/η από την εμπειρία συμμετοχής μου στη δράση;

Από τις απαντήσεις των μαθητών στις ανοιχτές ερωτήσεις προέκυψαν διαφορετικές απόψεις για τη συμμετοχή τους στις δράσεις, οι περισσότερες όμως είχαν κοινή συνισταμένη τη συνεργασία και τη ενεργό συμμετοχή ως σημαντικότερα στοιχεία της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «τι μου άρεσε περισσότερο» οι μαθητές απάντησαν:

«Μου άρεσε η επικοινωνία που είχαμε με τα άλλα παιδιά και η όρεξη τους για μάθηση».

«Μου άρεσε περισσότερο ότι τα παιδιά ήταν δραστήρια και πιστεύω πως σίγουρα καταλάβανε πολλά πράγματα και απέκτησαν γνώσεις»

«Αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν η στιγμή που καθοδηγούσα τα παιδιά για το ποιό ήταν το επόμενο βήμα και τους πληροφορούσα για το τί έπρεπε να κάνουν».

«Αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν ότι ενεργούσαμε ομαδικά».

Στην ερώτηση «Άλλαξε η οπτική μου για το μάθημα και το σχολείο μέσα από τη διαδικασία αυτή; Αν ναι, πώς;», οι διαφορετικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές ήταν:

«Λίγο»

«Η οπτική μου για το μάθημα και το σχολείο δεν άλλαξε σε μεγάλο βαθμό»

«Άλλαξε σε αρκετό βαθμό και πιστεύω πως και στα υπόλοιπα μαθήματα πρέπει να γίνονται αντίστοιχα πολλές δραστηριότητες σαν αυτή».

«Όχι δεν άλλαξε η οπτική μου για το μάθημα και το σχολείο από τη διαδικασία αυτή».

«Ναι. Θεωρώ πως είδα μια άλλη πλευρά του μαθήματος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όλοι είχαν ενεργή συμμετοχή στην προσπάθεια που καταβλήθηκε από όλους για την ομαλή επίτευξη της δράσης».

«Ναι γιατί στην αρχή νόμιζα ότι θα ήταν σαν παιχνίδι αλλά μετά είχε πολύ ενδιαφέρον γιατί κάναμε πολλά πράγματα»

«Όχι, αλλά δεν άλλαξε και αρνητικά»

«Ναι, καθώς έγινε πιο ομαδική»

Στην ερώτηση «Σε ποια σημεία ένιωσα ότι δυσκολεύομαι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και γιατί;», οι μαθητές απάντησαν:

«Με την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά στην αρχή»

«Δεν δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα»

«Όταν χρειαζόταν να εξηγήσουμε τις απαντήσεις»

«Στα περισσότερα».

«Πουθενά».

«Δεν ένιωσα ότι δυσκολεύομαι σε κάτι, ίσως στο ότι είχα απέναντι μου παιδιά που δεν γνώριζα».

«Δεν ένιωσα ότι δυσκολεύομαι κάπου, καθώς βοηθούσε ο ένας τον άλλο».

Στην ερώτηση «Σε ποια σημεία ένιωσα ότι τα πάω καλά;» οι μαθητές απάντησαν

«Σχεδόν σε όλα»

«Όταν μιλούσα στα παιδιά και με όλη την διαδικασία τα γνώρισα καλύτερα και ένιωσα πιο οικεία μαζί τους».

«Ένιωσα ότι τα πάω καλά τη στιγμή που καθοδηγούσα τα παιδιά για το τί θα έπρεπε να κάνουν αμέσως μετά από μία δραστηριότητα».

«Στη συνεργασία»

«Δεν μπορώ να πω ότι τα πήγα καλά, διότι δεν συμμετείχα ενεργά»

Τέλος οι μαθητές στην ερώτηση «Πώς αξιολογώ τη συνολική μου εμπειρία από τη συγκεκριμένη δράση;», έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

«αρκετά καλή γιατί αύξησε τις γνώσεις μου»

«100%»

«Πολύ καλή»

«Σημαντική».

«Ήταν απόλυτα θετική».

«Δεν μπορώ να πω ότι βοήθησα πολύ ενώ μου άρεσε αυτή η δραστηριότητα».

«Αν έβαζα βαθμό από το 1 μέχρι το 10 θα έβαζα 10»

«Η συνολική μου εμπειρία ήταν καλή και μέσα από αυτή την συγκεκριμένη δράση».

«Μέτρια»

«Ήταν μια πολύ καλή εμπειρία μάθαμε εκτός από τα παιδιά και εμείς για την ασφάλεια στο Internet»

«Η γενικότερη εικόνα μου είναι πολύ θετική και θα μου άρεσε να το ξανακάνουμε».

«Αρκετά καλή και πιστεύω πως βοήθησα τα μικρότερα παιδιά να εξοικειωθούν με το διαδίκτυο και να τους δώσω την ευκαιρία να το αντιμετωπίζουν σαν ένα χρήσιμο αντικείμενο».

Όπως προκύπτει λοιπόν από τις απαντήσεις των μαθητών-καθοδηγητών στις ερωτήσεις της αυτοαξιολόγησης, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι μαθητές πιστεύουν πως η συγκεκριμένη δράση επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εκφραστούν, πως η συμμετοχή τους ενίσχυσε τη διάθεσή τους για συνεργασία και σε γενικές γραμμές νιώθουν ικανοποιημένοι από την εμπειρία συμμετοχής τους στη δράση. Υπήρξαν φυσικά και μαθητές που δεν ένιωσαν να έχουν συμμετάσχει ενεργά, αλλά δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να περιγράφει την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και της δια-ηλικιακής και αλληλοδιδακτικής καθοδήγησης στο πλαίσιο δράσης για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, που εφαρμόστηκε μεταξύ μαθητών της Α΄ Λυκείου και της Α΄ Γυμνασίου. Αφού περιγράψαμε το θεωρητικό πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης και της δια-ηλικιακής και αλληλοδιδακτικής καθοδήγησης, καθώς και το πλαίσιο εφαρμογής της συγκεκριμένης δράσης, αξιοποιήσαμε τα αποτελέσματα από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών-καθοδηγητών, προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Όπως προκύπτει λοιπόν από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνάς μας οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους πιστεύουν πως η συγκεκριμένη δράση επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εκφραστούν, πως η συμμετοχή τους ενίσχυσε τη διάθεσή τους για συνεργασία και σε γενικές γραμμές νιώθουν ικανοποιημένοι από την εμπειρία συμμετοχής τους στη δράση. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες (Campbell & Gross, 1999; Kalkowski, 1995).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας ελπίζουμε να αποδειχθούν χρήσιμα στο πεδίο της συνεργατικής μάθησης και της δια-ηλικιακής και αλληλοδιδακτικής καθοδήγησης. Καθώς αποτελεί όμως, μια μελέτη περίπτωσης που εξέτασε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής, θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να εμπλουτίσουμε την κατανόησή μας για τις συνθήκες εκείνες που προάγουν τη συνεργασία και τη μάθηση και για τους τρόπους που μπορεί αυτό να επιτυγχάνεται.

Αναφορές

Κογκούλης, Ι. Β. (2000). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Batty, J., Rudduck, J., & Wilson, E. (1999). What makes a good mentor? who makes a good mentor? the views of year 8 mentees. *Educational Action Research*, *7*(3), 365–374. http://doi.org/10.1080/09650799900200099
Campbell, H., & Gross, J. (1999). *Cross-age tutoring: An effective leadership alternative for sports skills*. University of Canberra. Retrieved from http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/b665c419-b208-c335-2e94-7071b03b0f43/1/full_text.pdf
Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 edition). London ; New York: Routledge.
Gress, C. L. Z., Fior, M., Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (2010). Measurement and assessment in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 806–814. http://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.012
Huber, G. L., & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school settings. In A. P. R. M. Gillies, P. A. F. Ashman, & P. J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 110–131). Springer US. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-70892-8_6
Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: the teacher 's role. In R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (T. 8, pp. 9–37). Springer US. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1
Kalkowski, P. (1995). Peer and cross-age tutoring. *School Improvement Research Series*, *18*, 1–27.
Morrison, I., Everton, T., Rudduck, J., Cannie, J., & Strommen, L. (2000). Pupils helping other pupils with their learning: cross-age tutoring in a primary and secondary school. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *8*(3), 187–200. http://doi.org/10.1080/713685535
Slavin, R. E. (2005). *Educational psychology: theory and practice* (8 edition). Boston: Allyn & Bacon.
Strom, P. S., Strom, R. D., & Moore, E. G. (1999). Peer and self-evaluation of teamwork skills. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 539–553. http://doi.org/10.1006/jado.1999.0247
Terwel, J. (2003). Co-operative learning in secondary education. In A. Ashman & R. Gillies (Eds.), *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 54–68). Routledge.
Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, *25*(6), 631–645.

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης με χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» σε εκπαιδευόμενους της μη τυπικής εκπαίδευσης

Γιωτόπουλος Φ. Γεώργιος
Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Αιγίου,
ggiotop@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία, έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί εάν παράγεται κριτικός στοχασμός στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και σε ποια έκταση στις υπό μελέτη ομάδες εκπαιδευομένων, μέσω της καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Αρχικά επιμορφώθηκαν δύο πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων στη μέθοδο του Κόκκου (2011α) και κατόπιν έγινε εφαρμογή της σε δύο τμήματα στο ΣΔΕ (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) Πάτρας. Το πρώτο αφορούσε σε τμήμα Β' Γυμνασίου και το δεύτερο αφορούσε σε τμήμα Α΄ Γυμνασίου του ΣΔΕ. Οι διδασκαλίες έγιναν από τους δύο προαναφερόμενους εκπαιδευτές. Η διερεύνηση αφορούσε στην παραγωγή κριτικού στοχασμού από τους εκπαιδευόμενους. Ο σκοπός ήταν η διαπίστωση ή όχι, κάποιας μετασχηματιστικής διεργασίας κατά Mezirow (2007), σε σχέση με τις παραδοχές που ενδεχομένως υπάρχουν στο πιο πάνω δείγμα των εκπαιδευομένων. Η χρήση της μεθοδολογίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (ΜΜ) μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου (2011α) αποτέλεσε το εργαλείο διερεύνησης της μελέτης αυτής. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η μέθοδος αυτή ως εκπαιδευτική διαδικασία έγινε αποδεκτή από το σύνολο των εκπαιδευομένων. Δυσκολία υπήρξε στη γραπτή έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη της μάθησης και στο δέσιμο της ομάδας, ενώ το 76% των εκπαιδευομένων δήλωσε ότι παρατήρησε αλλαγές στις απόψεις του.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική σκέψη, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, παραδοχές

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία έγινε διερεύνηση σχετικά με την παραγωγή κριτικού στοχασμού μέσω της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου (2011α). Καταρχήν, έγινε επιμόρφωση δύο εκπαιδευτών με σκοπό τη μετέπειτα παρουσίαση της καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας του Α. Κόκκου (2011α) σε δύο τμήματα των ΣΔΕ Πάτρας. Πρόκειται για δύο τμήματα στα οποία οι εκπαιδευτές διδάσκουν και συνεπώς υπάρχει συνεργασία τόσο μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ τους. Από το υλικό που συγκεντρώθηκε (σημειώσεις εκπαιδευομένων, κλείδα παρατήρησης, συζήτηση με τους εκπαιδευτές), έγινε διερεύνηση σχετικά με το εάν αναπτύχθηκε κριτικός στοχασμός μέσω της μεθόδου του Α. Κόκκου (2011α). Παρόμοια έρευνα έχει γίνει και σε δύο τμήματα τυπικής εκπαίδευσης, ένα τμήμα Β' Λυκείου ΕΠΑΛ και ένα τμήμα Γ' Γυμνασίου, στα οποία το 75% των μαθητών έθεσαν σε αμφισβήτηση προσωπικές τους απόψεις, σχετικά με παραδοχές που είχαν. (Γιωτόπουλος, 2014β). Η διαφοροποίηση με αυτή την εργασία έχει να κάνει με την ηλικία των συμμετεχόντων, καθώς

στα ΣΔΕ φοιτούν ενήλικες οι οποίοι μπορούν να σκεφτούν κριτικά απέναντι σε θέματα που τους απασχολούν. Επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος, η ποιοτική και ειδικότερα η έρευνα δράσης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα της παρούσας εργασίας είναι ελλιπής. «*Τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να συγκριθούν με ήδη υλοποιημένες έρευνες των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π (Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου), όπως: Σαρρή Δ., Καραουλάνη Α., Λαζαρίδου Ε., Σαρρή Μ. και Φρειδερίκο, Κ., στις οποίες επισημαίνεται η προσφορά της παρατήρησης της τέχνης στην όξυνση του στοχασμού των εκπαιδευομένων. Όλες οι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με τη χρήση του ερευνητικού πρότζεκτ Visual Thinking (VT) και του μοντέλου του Perkins*» (Γιωτόπουλος, 2014α).

Η παρουσία εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση, όσον αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στο θέμα του ρατσισμού. Ως μεθοδολογικό εργαλείο για τους στόχους, χρησιμοποιήθηκε η κλείδα παρατήρησης. Οι επιμέρους στόχοι χωρίζονται σε τέσσερις άξονες:

1. Αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών της καθημερινής ζωής
2. Ενεργητική συμμετοχή στην διαδικασία της μάθησης
3. Παραγωγή κριτικής σκέψης και στοχαστικού διαλόγου στο 3ο στάδιο. Παραγωγή κριτικού ερωτήματος
4. Παραγωγή κριτικής σκέψης και στοχαστικού διαλόγου μετά το 5ο στάδιο. Αποτελέσματα.

Στόχος της χρήσης της κλείδας παρατήρησης ήταν να καταγραφούν οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων συνολικά στην τρίωρη παρουσίαση και στην συνέχεια οι παρεμβάσεις κάθε εκπαιδευόμενου ανά άξονα. Καθ΄ όλη τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου οι παρεμβάσεις καταγράφονταν ανά πεντάλεπτο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα εξής:

a) Ποιες είναι οι ευκολίες ή οι δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, κατά την εφαρμογή της μεθόδου;
b) Ποια είναι η ανταπόκριση των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων;
c) Μετά την εφαρμογή της μεθόδου, διαφαίνεται κάποια αλλαγή στις στάσεις των καταρτιζόμενων;

Παρουσίαση της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας»

Όπως υποστηρίζει ο Mezirow (2007), βασικός θεμελιωτής αυτής της θεωρίας, όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Κατά συνέπεια, γίνονται ασυνείδητα αποδέκτες της εκάστοτε κουλτούρας, φιλοσοφίας και εν γένει ιδεολογίας στην οποία με τη γέννησή τους έχουν ενταχθεί. Κατά την παιδική τους ηλικία, διαμορφώνονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Η ενστάλαξη αυτών των πεποιθήσεων και κατανοήσεων από τη γέννησή μας, καθώς και όλες οι απόψεις, τις οποίες άκριτα έχουμε αποδεχτεί από πολύ μικρή ηλικία, ο Mezirow τις ονομάζει παραδοχές. Απέναντι σε αυτές τις παραδοχές και στην αντιμετώπισή τους, προτάσσεται ο κριτικός στοχασμός. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007:77) «*κριτική σκέψη είναι η νοητικό-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με την βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης*».

Μεγαλώνοντας όμως και κατακτώντας την ενηλικιότητα με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, διαπιστώνουν οι άνθρωποι ότι «*οι ερμηνείες και οι απόψεις που λειτουργούσαν θετικά για αυτούς στην παιδική τους ηλικία συχνά δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο.*» (Mezirow,

2007:44). Στην ενηλικιότητα, οι αποφάσεις που λαμβάνονται απαιτούν και «*κριτικό στοχασμό σχετικά με την εγκυρότητα των παραδοχών ή των επιχειρημάτων στα οποία αυτές βασίζονται*». (Mezirow, 2007:47).

Μέσω του κριτικού στοχασμού, μπορεί κάποιος να συνειδητοποιήσει τις παραδοχές τις οποίες έχει και έτσι καταρχήν να καταλάβει ποιες είναι, «*προκειμένου να παραγάγει πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχτούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση*». (Mezirow, 2007:47). Σύμφωνα με τον Mezirow (2007:45), η μετασχηματίζουσα μάθηση «*αναφέρεται στην επιστημολογική γνωστική διεργασία*» κατά την οποία δίνεται ένας καθοριστικός τρόπος νοηματοδότησης: η απόκτηση από κάποιον της κριτικής συνειδητοποίησης των σιωπηρών παραδοχών και προσδοκιών του ίδιου και των άλλων και η αξιολόγηση της σχέσης που έχουν αυτά με τη διατύπωση μιας ερμηνείας. (Mezirow, 2007:44).

Μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης εισάγεται η έννοια του αποπροσανατολιστικού διλήμματος κατά την οποία υπάρχει δυσλειτουργία μεταξύ μιας κατάστασης είτε ατομικής, είτε κοινωνικής και του τρόπου «*με τον οποίο κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή*» (Mezirow, 2007:349).

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα της παρούσας εργασίας είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2008 · 2009α · 2009β · 2010 · 2011^{α} · 2011β · 2012) και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες το 2009. Αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου γίνεται στο βιβλίο του ‘Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες’ (Κόκκος, 2011α). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011α:71-72), «*η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης […]*» μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες «*σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους*». Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι «*μια μέθοδος παρατήρησης των τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης*». (Κόκκος, 2011α:72). Η μεθοδολογία αυτή έχει εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές και προγράμματα, όπως η Ράικου (2013), ArtiT (2012). Ο συγκριτικός έλεγχος θα αφορά σε κάθε ένα από τα στάδια της μεθόδου της Αισθητικής Εμπειρίας, ως προς συγκεκριμένους άξονες όπως: Κριτικός στοχασμός, Συμμετοχή στο στοχαστικό διάλογο, Χαρακτηριστικά στοχαστικού διαλόγου, Διεργασία παρατήρησης και Μετασχηματισμός αρχικής άποψης μέσω της ενσυναίσθησης.

Θεωρητικό υπόβαθρο των σταδίων εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου είναι έξι συνολικά. Αναπτύσσονται αναλυτικά στο βιβλίο του Κόκκου, ‘Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες’. (2011α, 97-100)

Πρώτο στάδιο: διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Σε αυτό το στάδιο, γίνεται διερεύνηση από τον εκπαιδευτή της ανάγκης να εξεταστεί κριτικά κάποια νοητική συνήθεια των συμμετεχόντων, δηλαδή να βρεθούν οι παραδοχές τους γύρω από ένα θέμα. Τα βήματα είναι τα εξής δύο: Α. Στην αρχή ή κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί ο εκπαιδευτής να διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι μια νοητική τους συνήθεια είναι σωστή, ενώ αυτή στην πραγματικότητα είναι δυσλειτουργική για τους ίδιους ή και για το κοινωνικό σύνολο. Αυτό θα αποτελέσει το έναυσμα για την έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Β. Στη συνέχεια με συντονιστή τον εκπαιδευτή, πραγματοποιείται μια συζήτηση με σκοπό τη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Εάν αυτό επιτευχθεί τότε μπορεί να κλονιστεί η βεβαιότητά τους για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας. Κατόπιν ο εκπαιδευτής τους ρωτάει εάν θέλουν να εξεταστεί κριτικά το θέμα στις

επόμενες συναντήσεις τους. Εάν η απάντηση είναι καταφατική, τότε μπορεί να ξεκινήσει η διεργασία του κριτικού στοχασμού.

Δεύτερο στάδιο: οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Σε αυτό το στάδιο καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα σε ερωτήσεις που ο ίδιος ο εκπαιδευτής έχει θέσει. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται δυο στόχοι: αφενός συγκεντρώνεται το υλικό προς μελέτη προκειμένου να δει ο εκπαιδευτής στοχευμένα που εμφανίζονται παραδοχές, αφετέρου δε, για να γίνει σύγκριση στο τέλος της παρουσίασης της μεθόδου για το εάν επιτεύχθηκαν κάποιες αλλαγές σε απόψεις των εκπαιδευομένων. Επίσης, συζητούνται οι απόψεις σε ομάδες εργασίας, προκειμένου να γίνει ιεράρχηση τους και να προκύψει έτσι μια τελική πρόταση, για το ποιες από αυτές θα τύχουν κριτικής επεξεργασίας.

Τρίτο στάδιο: προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Σε αυτό το στάδιο και με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, θα προκύψουν τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα προς διερεύνηση, εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Κατόπιν κριτικής επεξεργασίας, θα μπουν σε μια σειρά ιεράρχησης με πρώτο το ερώτημα που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μελών της ομάδας.

Τέταρτο στάδιο: επιλογή των έργων τέχνης

Εφόσον το κριτικό ερώτημα έχει επιλεγεί, ο εκπαιδευτής σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, βρίσκουν διάφορα αυθεντικά έργα τέχνης, όπως ορίζει η σχολή της Φραγκφούρτης, από όλες τις μορφές τέχνης τα οποία θα μπορούσαν να τύχουν επεξεργασίας για παραγωγή κριτικού στοχασμού. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να προσεχτεί η συσχέτιση του νοήματος του έργου, με την δυσλειτουργική άποψη και το κριτικό ερώτημα του προηγούμενου σταδίου.

Πέμπτο στάδιο: κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιείται μια διεργασία μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης με τη χρήση του μοντέλου Perkins (1994) ή του Visual Thinking (VT) που επιλέχθηκαν, στη διάρκεια της οποίας γίνεται κριτική προσέγγιση της άποψης που αποφασίστηκε να εξεταστεί πρώτη. Αποτελείται από δύο μέρη: Στο 5α: Με χρήση του μοντέλου του Perkins ή του VT, αντλούνται αφορμές για να αναπτυχθεί η κριτική επεξεργασία διαφόρων στοιχείων της εξεταζόμενης άποψης. Στο 5β: Γίνεται σύνδεση του κριτικού ερωτήματος με την προηγούμενη διεργασία παρατήρησης έτσι ώστε αυτό να απαντηθεί. Με τον ίδιο τρόπο, γίνεται η παρατήρηση και των υπολοίπων επιλεγμένων έργων. Σκοπός είναι, με κάθε έργο, να υπάρχει κριτικός στοχασμός σε κάθε δυσλειτουργική άποψη. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για να επεξεργαστούν τα διαφορετικά μοντέλα που επέλεξαν και κατόπιν να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Έκτο στάδιο: επαναξιολόγηση των παραδοχών

Στο τελευταίο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι γράφουν μια μικρή εμπλουτισμένη πλέον εργασία με το ίδιο θέμα που τέθηκε στο 2° στάδιο εκθέτοντας τις τελικές απόψεις τους. Έπειτα, γίνεται σύγκριση των τελικών απόψεων σε σχέση με αυτές που είχαν εκφραστεί στο 2° στάδιο.

Επόμενα στάδια

Στα επόμενα στάδια γίνεται η κριτική επεξεργασία και των άλλων απόψεων της νοητικής συνήθειας, για τις οποίες είχε αποφασιστεί να εξεταστούν, όπως γίνεται αναφορά στο τρίτο στάδιο. Μεταξύ των άλλων, γίνεται αξιοποίηση και της αισθητικής εμπειρίας με τον τρόπο που

περιγράφηκε στο τέταρτο και πέμπτο στάδιο. Στο τελευταίο στάδιο, γίνεται σύνθεση όλων των ιδεών που προέκυψαν με σκοπό να συγκριθούν με αυτές που είχαν διατυπωθεί στο δεύτερο στάδιο. Τελειώνοντας, ο Κόκκος (2011α:100) υπογραμμίζει ότι «*προορισμός της μεθόδου δεν είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά, αλλά να διαποτίζει ολόκληρη την εφαρμογή καθενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδεόμενη με την κριτική επεξεργασία όσο γίνεται περισσότερων απόψεων και νοητικών συνηθειών*».

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην έρευνα-δράση και πραγματοποιήθηκε με χρήση της κλείδας παρατήρησης (Faulkner κ.α., 1999:230-231 · Βάμβουκας, 2010:204) καθώς και την ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 2010:264-265) που προέκυψε από τη βιντεοσκόπηση της διαδικασίας και τη μετέπειτα συζήτηση με τους εκπαιδευτές.
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ Πάτρας σε δύο τμήματα, (Β' και Α' Γυμνασίου αντίστοιχα) από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτές. Η ταυτότητα της έρευνας είναι η εξής:
1ο Τμήμα. ΣΔΕ Πάτρας.

Πρόκειται για το τμήμα της Β΄ Τάξης Γυμνασίου των ΣΔΕ. Αποτελείται από 12 ενήλικους εκπαιδευόμενους.
Άνδρες: 2
Γυναίκες: 10
Ακαδημαϊκό προφίλ εκπαιδευομένων:

Πρόκειται για ένα τμήμα 12 ενήλικων ατόμων, διαφορετικών ηλικιών. Έχουν τελειώσει το δημοτικό και έρχονται στα ΣΔΕ προκειμένου να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου.
2ο Τμήμα. ΣΔΕ Πάτρας.

Πρόκειται για το τμήμα της Α΄ Τάξης Γυμνασίου των ΣΔΕ. Αποτελείται από 13 ενήλικους εκπαιδευόμενους.
Άνδρες: 5
Γυναίκες: 8
Ακαδημαϊκό προφίλ εκπαιδευομένων:

Πρόκειται για ένα τμήμα 12 ενήλικων ατόμων, διαφορετικών ηλικιών. Έχουν τελειώσει το δημοτικό και έρχονται στα ΣΔΕ προκειμένου να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου.
Η διεργασία της έρευνας έχει ως εξής:

1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτών περί της μεθόδου της ΜΜ μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.
2. Εφαρμογή της μεθόδου σε δύο τμήματα εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Πάτρας.
3. Σχολιασμός επί της εφαρμογής.

Το μεθοδολογικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε εντάσσεται στο πεδίο της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι : Η εξωτερική παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών ντοκουμέντων τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών. Η μέθοδος προσέγγισης έχει να κάνει με την εκμάθηση της μεθόδου σε 2 εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν στο ΣΔΕ Πάτρας. Κατόπιν, η μέθοδος θα εφαρμοστεί στην πράξη, στην τάξη τους. Στην τάξη τους, κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου, θα υπάρχει ένας εξωτερικός παρατηρητής. Έπειτα, μέσω συνεντεύξεων που θα γίνουν με τους εκπαιδευτές θα υπάρξει σύνθεση και σύγκριση των μεταξύ τους απόψεων.

Πρώτο στάδιο: διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Αποτελέσματα συγκρίσεων 1ου σταδίου της μεθόδου. Διερεύνηση της ανάγκης για Κριτικό Στοχασμό.

Θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους: ρατσισμός, προβλήματα υγείας, φτώχεια, ανεργία, βία, εγκληματικότητα, θρησκευτικός φανατισμός, μετανάστευση, εθισμός σε ουσίες, οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα δανεισμού από τις τράπεζες,

περιβαλλοντικά προβλήματα, αναξιοκρατία, κατάθλιψη και προβλήματα σχετικά με τη μόρφωση και την επιβίωση.

Επιλογή θέματος: Ο ρατσισμός.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών.

Δεύτερο στάδιο: οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Πίνακας 1: Αποτελέσματα συγκρίσεων 2ου σταδίου της μεθόδου. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.

	2ο ΣΤΑΔΙΟ - Έκφραση απόψεων και παραδοχών που σχετίζονται με το θέμα
1ο τμήμα ΣΔΕ	Ανεργία, ρατσισμός στο χρώμα στη γλώσσα, στη θρησκεία, κουλτούρα, οικονομική επιφάνεια.
2ο τμήμα ΣΔΕ	Δουλέμποροι, λαθρομετανάστες, εκμετάλλευση, καταγωγή, κακή μεταχείριση, ξενοφοβία, βία, αντίξοες συνθήκες επιβίωσης, πορνεία, εξευτελισμός, οικονομική κρίση, ανεργία, φτώχεια, έλλειψη ελευθερίας του λόγου, κακοποίηση, διακρίσεις στο χρώμα, ταπείνωση, εγωισμός, αποξένωση, καταγωγή, μοναξιά, διαχωρισμός ομάδων, διαφορετική επιλογή συντρόφου, ρατσισμός μορφωτικού επιπέδου, ρατσισμός στα ΑΜΕΑ, διαφορετικότητα,

Κατά το 2ο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα ατομικά τους βιώματα. Ο ρατσισμός είναι ένα από τα θέματα που τους ενδιαφέρει για περαιτέρω επεξεργασία.

Πίνακας 2: Ορισμός του ρατσισμού

Ορισμός του ρατσισμού από τους ενήλικες στα ΣΔΕ
Η διαφορά/διαχωρισμός μεταξύ των εθνικών, πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων, καθώς και η διαφορά στο χρώμα και στα πιστεύω, η διάκριση από άτομο σε άτομο, οι διακρίσεις μεταξύ λευκών - μαύρων, στη θρησκεία, στις ιδέες. Είναι η αρνητική στάση που έχουμε απέναντι σε κάτι που είναι διαφορετικό από εμάς. Η κατάσταση που βιώνουμε στη ζωή μας, λόγω διαφορετικών εθνικοτήτων. Η μη αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου Άσχημη αντιμετώπιση σε κοινωνικές ομάδες, λόγω διαφορετικού μορφωτικού ή οικονομικού επιπέδου

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Τρίτο στάδιο: προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Αποτελέσματα συγκρίσεων 3ου σταδίου της μεθόδου. Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.

Πίνακας 3: Κριτικά ερωτήματα 3ου σταδίου από όλα τα τμήματα.

	Τμήμα 1. Ενήλικοι - ΣΔΕ
1	Γιατί ήρθαν στην Ελλάδα οι μετανάστες; Γιατί τους 'βάλαμε' στα σπίτια μας;
2	Γιατί νιώθουμε προδομένοι από τους μετανάστες;
3	Γιατί δεν θέλουμε μαθητές σημαιοφόρους άλλης εθνικότητας;
	Τμήμα 2. Ενήλικοι - ΣΔΕ
1	Γιατί δεν αντιμετωπίζεται το συγκεκριμένο φαινόμενο; Γιατί συνεχίζει να υπάρχει;
2	Γιατί όχι μόνο δεν δεχόμαστε τους διαφορετικούς ανθρώπους από εμάς αλλά τους κοροϊδεύουμε;
3	Γιατί δεν μειώνεται το φαινόμενο του ρατσισμού αυτή με την πάροδο του χρόνου;
4	Γιατί να είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μας έτσι, ώστε να μην μπορούμε να δεχτούμε ή να αντιμετωπίσουμε ανθρώπινα τις διαφορές φυλών;
5	Γιατί ήρθαν στην Ελλάδα οι μετανάστες; Γιατί τους 'βάλαμε' στα σπίτια μας;

Τέταρτο στάδιο: επιλογή των έργων τέχνης

Αποτελέσματα συγκρίσεων 4ου σταδίου της μεθόδου. Επιλογή των έργων τέχνης.

Πίνακας 4: Επιλογή έργων τέχνης.

Τμήμα 2 – Ενηλίκων ΣΔΕ	Ταινίες	Εικαστικά	Τραγούδια	Θέατρο	Βιβλία - Ποίηση
	Το λουλούδι της ερήμου		Τζιβαέρι	Ρωμαίος και Ιουλιέτα	Ποτέ χωρίς την κόρη μου
	Το μαύρο διαμάντι		Μετανάστες - Καζαντζίδης	Ο Επιστάτης	
	Ρωξάνη		Στο σταθμό του Μονάχου - Διονυσίου	Το γάλα	
	15 χρόνια σκλάβος				
	Σκοτώνουν τα άλογα όταν γεράσουν – Γκάντι				

Στο 4ο στάδιο οι ενήλικες επέλεξαν τόσο αυθεντικά έργα τέχνης όσο και εμπορικά. Σημειωτέον ότι, το πρώτο τμήμα ενηλίκων δεν πρότεινε κάποια έργα τέχνης γιατί δεν τους το πρότεινε ο εκπαιδευτής.

Πέμπτο στάδιο: κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Αποτελέσματα συγκρίσεων 5ου σταδίου της μεθόδου. Κριτικός Στοχασμός μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.

Σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης, παρατηρείται κριτικός στοχασμός κατά το 5ο στάδιο. Συγκεκριμένα, κατά την ολοκλήρωση των τεσσάρων φάσεων του Perkins και μετά το 5ο στάδιο, καταγράφηκαν οι απόψεις των καταρτιζομένων και γραπτά και προφορικά. Οι παρατηρήσεις των καταρτιζομένων έχουν να κάνουν με την έκφραση των συναισθημάτων τους και τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη διαδικασία αυτή. Μέσω της ενσυναίσθησής τους από την πλευρά των θυμάτων, συγκλονίστηκαν από αρνητικά συναισθήματα λόγω χλευασμού, προσβολής και τελικά απόρριψης, από την ισχυρή μάζα, την εκάστοτε καθεστηκυία τάξη. Από την άλλη πλευρά, όσοι βίωσαν την ιστορία αυτή από την πλευρά του θύτη, τόνισαν ότι και αυτοί είναι 'θύματα', εγκλωβισμένοι στις επιλογές άλλων ισχυρότερων ομάδων.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν σε αυτό το στάδιο μόνο τον προφορικό λόγο. Η αδυναμία τους να εκφραστούν γραπτά φαίνεται από τον διάλογο με τους εκπαιδευτές τους, στους οποίους επιμένουν στη χρήση του προφορικού λόγου, εξαιτίας αφενός, της έλλειψης γραμματικών και συντακτικών γνώσεων για τη συγγραφή κειμένου και αφετέρου λόγω της ανασφάλειας που νιώθουν να παρουσιάσουν ένα γραπτό κείμενο λόγω ορθογραφικών και συντακτικών λαθών, κάτι που τονίζεται συχνά από τους καταρτιζόμενους και στα δύο τμήματα.

Έκτο στάδιο: επαναξιολόγηση των παραδοχών

Αποτελέσματα συγκρίσεων 6ου σταδίου της μεθόδου. Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Πίνακας 5: Αλλαγή στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Άλλαξε κάτι στη συμπεριφορά σας αφού παρακολουθήσατε τη διδασκαλία αυτή;			
	Ναι	Όχι	Σύνολο
1ος Εκπαιδευτής ΣΔΕ	11	1	12
2ος Εκπαιδευτής ΣΔΕ	8	5	13
Σύνολο **(Ποσοστό)**	19 **(76%)**	6 **(24%)**	25 **(100%)**

Από τους 25 συνολικά ενήλικους καταρτιζόμενους, οι 19 δήλωσαν ότι «Ναι, παρατήρησαν» ή «μάλλον παρατήρησαν» αλλαγές στις απόψεις τους. Πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα 1 είπαν 'ναι' ή 'μάλλον ναι', οι έντεκα από τους δώδεκα καταρτιζόμενους. Στο τμήμα 2 είπαν 'ναι' ή 'μάλλον ναι', οι οκτώ από τους δεκατρείς καταρτιζόμενους.

Σε αυτό το στάδιο, οι καταρτιζόμενοι εκφράστηκαν γραπτά σχετικά με το αν παρατήρησαν κάποιες αλλαγές τις απόψεις τους, σε σχέση με αυτά που είχαν πει ή γράψει στο 2ο στάδιο. Έγινε σύνθεση των απόψεων τους, ενώ αρκετοί από αυτούς εκφράστηκαν και προφορικά στην ολομέλεια. Οι καταρτιζόμενοι δήλωσαν προφορικά ότι αυτή η μέθοδος ήταν κάτι το καινούριο για αυτούς. Κάποιοι ενθουσιάστηκαν, κάποιοι άλλοι είπαν ότι τους άρεσε αυτή η εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας. Κανένας δεν δήλωσε γραπτά ή προφορικά, από τους 25 συμμετέχοντες, ότι δεν τους άρεσε γενικά ως διαδικασία ή ότι δεν τους άρεσαν κάποια συγκεκριμένα στάδια της εφαρμογής.

Από τις σημειώσεις των εκπαιδευομένων, φαίνεται γραπτώς η άποψή τους κατά το 6ο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου. Μια εκπαιδευόμενη δηλώνει «*τα συναισθήματά μου άλλαξαν μετά τη συζήτηση, με έκαναν να μάθω καινούρια πράγματα και να σκέφτομαι πιο αντιρατσιστικά*». Κάποιος άλλος τονίζει: «*άλλαξαν όλα μέσα μου, γιατί δεν θα ήθελα να το κάνουν και σε εμένα αυτό*». Ένας ακόμη τονίζει ότι «*η διαδικασία με βοήθησε να διορθώσω ενδεχόμενα λάθη και να συνεχίσω με πιο καθαρό μυαλό*».

Συζήτηση

Η διερεύνηση αφορούσε στην παραγωγή κριτικού στοχασμού από τους ενήλικες στο ΣΔΕ Πάτρας. Ο σκοπός ήταν η διαπίστωση ή όχι, κάποιας μετασχηματιστικής διεργασίας κατά Mezirow (2007), σε σχέση με τις παραδοχές που ενδεχομένως υπήρχαν στο πιο πάνω δείγμα της έρευνας. Η χρήση της μεθοδολογίας της «*Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας*» του Α. Κόκκου (2011α) αποτέλεσε το εργαλείο διερεύνησης της μελέτης αυτής.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων από τις δύο διδασκαλίες, μπορεί να παραχθεί κριτικός στοχασμός στην ομάδα των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Σχετικά με τον άξονα που αφορούσε στην αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε κυρίως η υπάρχουσα εμπειρία σε σχέση με τη γνώση της ομάδας. Η εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι ενήλικοι στα ΣΔΕ σχετικά με το θέμα του ρατσισμού δεν αφορά στα μαθητικά τους χρόνια, καθώς τότε το φαινόμενο αυτό δεν ήταν τόσο έντονο. Η σύνδεση των γνώσεων με προσωπικές, κοινωνικές ή επαγγελματικές καταστάσεις τις οποίες βιώνουν, τους βοήθησε να εμβαθύνουν στο θέμα και να το κατανοήσουν στην όσο το δυνατόν, πραγματική του διάσταση.

Σχετικά με τον άξονα που αφορούσε στην ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, οι εκπαιδευτές στήριξαν τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου, εμψυχώνοντας παράλληλα και δημιουργώντας φιλικό κλίμα με τους ενήλικες. Οι ομάδες ενισχύθηκαν και 'δέθηκαν' πιο πολύ κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, γεγονός που τους βοήθησε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση αφενός και αφετέρου να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία που επετεύχθη μεταξύ των μελών των ομάδων, οφείλεται στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτών, οι οποίοι δεν απομόνωσαν κάποιο μέλος ή μέλη, αλλά υπήρξαν αρωγοί στις προσπάθειες των συμμετεχόντων.

Σχετικά με τον άξονα που αφορούσε στην παραγωγή κριτικής σκέψης και στοχαστικού διαλόγου στο 3ο στάδιο και στην παραγωγή κριτικού ερωτήματος, οι ενήλικοι παρήγαγαν κριτικά ερωτήματα, καταγράφοντας όμως μια σχετική δυσκολία στην δημιουργία τους.

Σχετικά με τον άξονα που αφορούσε στην παραγωγή κριτικής σκέψης και στοχαστικού διαλόγου μετά το 5ο στάδιο, το ποσοστό των συμμετεχόντων ενηλίκων των οποίων έχει αλλάξει κάτι στις απόψεις τους ανέρχεται στο 75% επί του συνόλου. Οι ενήλικοι θεωρούν ότι έχουν αναθεωρήσει τις απόψεις τους ή προβληματίστηκαν σχετικά με το θέμα του ρατσισμού, εξετάζοντας διαφορετικές οπτικές γωνίες, τις οποίες δεν είχαν σκεφτεί πιο πριν ότι μπορεί να υπάρχουν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα και με τις κλείδες παρατήρησης, ο αριθμός των συμμετεχόντων έπαιξε κάποιο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, σε τμήμα λίγων ατόμων η διαδικασία περιορίστηκε χρονικά, καθόσον οι απόψεις εκφράζονταν, ακολουθούσε διάλογος και ο 'κύκλος' έκλεινε σύντομα. Αντίθετα, σε τμήμα πολλών ατόμων οι ιδέες βοηθούσαν περισσότερους συμμετέχοντες να παραγάγουν συνειρμικά τις δικές τους ιδέες και να ανατροφοδοτήσουν με αυτό τον τρόπο, εκ νέου, το εξεταζόμενο θέμα.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου δεν εξετάστηκαν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι με τον έναν ή τον άλλον τρόπο θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, αν και έγινε αναφορά στο φύλο των συμμετεχόντων, καθώς και στην ηλικία, εν τούτοις δεν διερευνήθηκε η ακριβής ηλικία από τους ενήλικες, ενώ στο

σύνολό τους, δεν διερευνήθηκε η οικογενειακή τους κατάσταση, η καταγωγή και τα ενδεχόμενα κοινωνικά πρότυπα που ο κάθε ένας τους έχει. Αυτό όμως δεν κατέστη δυνατόν να επιτευχθεί, λόγω των περιορισμών που υπήρξαν στο διαθέσιμο χρόνο, στο εξεταζόμενο δείγμα και στην έκταση που έπρεπε να καλυφθεί και αφορούσε στα τμήματα, στα οποία έγινε η εφαρμογή της μεθόδου.

Η συγκεκριμένη μέθοδος παρατήρησης των τεχνών, «*ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης*» (Κόκκος, 2011α:72) διότι απομακρύνει τα στερεότυπα από τη σκέψη των συμμετεχόντων και τους θέτει σε «*αμφισβήτηση τις παραδοχές που έχουν ενστερνιστεί υπό την επίδραση της κοινωνικοποίησης*». (Κόκκος, 2011α:72).

Η μέθοδος του Κόκκου, μπορεί να συντελέσει στη βαθμιαία ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μάλιστα από σχετικά νεαρή ηλικία, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο που σκέφτονται, έτσι ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνονται κριτικά στοχαστικοί απέναντι σε αυτή την καθημερινή 'επίθεση' εικόνας και πληροφόρησης που δέχονται, από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα γύρω τους. (Γιωτόπουλος, 2014α:215)

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον 2ο άξονα (ενεργητική συμμετοχή), υπάρχει υποστήριξη και καλή - αποδοτική συνεργασία των μελών των ομάδων (εκπαιδευτών και ενηλίκων εκπαιδευόμενων), επαληθεύεται ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη της μάθησης και στο δέσιμο της ομάδας. Οι εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι ενήλικες τους βοηθούν να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν καλύτερα τη μέθοδο, ενώ αντιθέτως, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη γνώσεων σχετικών με την τέχνη και το σχολιασμό των έργων.

Η διαδικασία δημιουργίας κριτικού ερωτήματος στο 3ο στάδιο φαίνεται να δυσκολεύει τους ενήλικες – τουλάχιστον όσον αφορά στη γραπτή απόδοσή του – ενώ σε προφορικό επίπεδο, φαίνεται να συζητούν και να παράγουν στοχαστικό διάλογο σε πιο ευρεία κλίμακα. Ακόμη, όσον αφορά στο 5ο στάδιο οι ομάδες δηλώνουν επηρεασμένες από τη μέθοδο αυτή, όπου οι ενήλικοι στη συζήτηση και παραγωγή στοχαστικού διαλόγου φαίνονται ιδιαίτερα παραγωγικοί, καθώς στο γραπτό λόγο – και κατά προφορική δήλωσή τους – υστερούν.

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι η μέθοδος «*μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας*» του Α. Κόκκου, μπορεί να εφαρμοστεί στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, καθώς ενισχύει την κριτική σκέψη τους. Πρόκειται για μια μέθοδο ιδιαίτερα ενεργητική και συμμετοχική, η οποία αφενός ενισχύει γνωστικά τους εκπαιδευόμενους και αφετέρου ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη, εντοπίζοντας τις όποιες παραδοχές τους και φέρνοντας τους αντιμέτωπους με τον ίδιο τους τον εαυτό με σκοπό την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και στερεοτύπων. Μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα σε άτομα με παραδοχές πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, ενώ σε άτομα που δεν έχουν παραδοχές στο συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να τους ενισχύσει σε άλλα επίπεδα, π.χ. γνωστικό, πολιτιστικό κ.λπ. Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτή ως εμψυχωτή και αρωγού στην όλη διαδικασία, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσο και μετά το πέρας αυτής. Η ίδια η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν σχέσεις και να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα.

Η μέθοδος αυτή μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά σε μαθήματα φιλολογικού, κοινωνιολογικού και οικονομικού ενδιαφέροντος. Ως καινούρια μέθοδος διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνουν αρκετές έρευνες ακόμη σε όσο το δυνατόν πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη αποτίμηση αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Γιωτόπουλο (2014β:9), «*σε κάθε περίπτωση, αν και κάποιοι από τους συμμετέχοντες μπορεί να μην οδηγήθηκαν σε μια εις βάθος αναζήτηση σχετικά με τις*

παραδοχές τους, εν τούτοις η αμφισβήτηση στην οποία τέθηκαν οι προσωπικές τους απόψεις μπορεί να τους κατευθύνει προς την αυτογνωσία. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση, απέναντι στα έργα τέχνης, ή ακόμα και σε μια αλλαγή στάσης ζωής».

Παραρτήματα

Το εικαστικό έργο που χρησιμοποιήθηκε.



Εικόνα 1. Little Rock Nine του Domingo Ulloa.

Αναφορές

Βάμβουκας, Μ., (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014α). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης.* Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014β). *Ανάπτυξη κριτικής σκέψης με χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» σε μαθητές της Τυπικής Εκπαίδευσης,* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το eTwinning και άλλων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας για την Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση, Πάτρα, 2014

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J., (1999), *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας.* Μετάφραση: Ραυτοπούλου Αλεξάνδρα. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α., (επιμ.) (2012). *Επιμόρφωση των Καθηγητών Συμβούλων ΣΕΠ του ΕΑΠ.* Πάτρα: ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο: http://193.108.160.34/meae/filesupload/training/yliko_ae/ch_4.pdf

Κόκκος, Α. (2012). The use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. Στο (υπό έκδοση) Mayo, P. *Learning with Adults, A Reader*. Boston: Sense Publishers. Διαθέσιμο στο: http://alexiskokkos.gr/keimena/30Theuseofaestheticexperienceinunearthingcriticalthinking.pdf

Κόκκος, Α. (2011β). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για την Θ.Ε. ΕΚΕ 52.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011α). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Εκδ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές* (σ.164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (επιστημονικός υπεύθυνος) (χ.χ.). Η Μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT. E.E.: ARTiT. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://www.artit.eu/gr/ARTiT%20METHODOLOGY%20GR.pdf

Κόκκος, Α., (2009β). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf

Κόκκος, Α. (2009α). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Βερμούδες, 18-20/11/ 2009

Κόκκος, Α., (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διεθνές σεμινάριο Creativity and Innovation in Adult Education. Λευκωσία, 6-9/11/2008. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://events.cedefop.europa.eu/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/CREATIVITY%20IN%20ADULT%20EDUCATION.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τομ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg

Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Ράικου, Ν., (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευομένους εκπαιδευτικούς.* Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής σε επίπεδο σχολικής μονάδας «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο»

Πανταζή Αφροδίτη
Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου,
afpantazi@gmail.com

Δήμος Ανδρέας
Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου,
me00703@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η έλλειψη στατικότητας της σχολικής μονάδας και οι πιέσεις από το εσωτερικό περιβάλλον, αλλά και η συνεχής αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και οι πιέσεις που ασκούνται από αυτό, για παράδειγμα η ανάγκη στροφής από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στη διερευνητική μάθηση και το "να μαθαίνω πως να μαθαίνω", καλλιεργούν την ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στις νέες συνθήκες με σκοπό τη βελτίωση του. Αναμφισβήτητα, το σχολείο ως ανοικτό σύστημα πρέπει να εισάγει συνεχώς καινοτομίες οι οποίες να συνηγορούν στη προσαρμογή του στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της οποίας αποτελεί μέρος (Hoy & Miskel, 2001). Οι Ερευνητικές Εργασίες (ΕΕ), όπως εισήχθησαν ως διακριτή ενότητα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου, συνιστούν καινοτομία για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα πολύπλευρης τυπολογίας και εκτενούς εμβέλειας. Η μελέτη σχεδιασμού και υλοποίησης της στο εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσαν να συνδράμουν στη σχεδίαση επερχόμενων καινοτομιών.

Λέξεις κλειδιά: Καινοτομία, Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο, Σχολική μονάδα, Διαχείριση αλλαγών.

Αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα η σχολική μονάδα αποτελούν ανοικτά συστήματα και κατά συνέπεια αλληλοεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον με αποτέλεσμα η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου να επηρεάζεται από τις διεθνείς εξελίξεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα και τις διαφοροποιήσεις στο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον (Θεοφιλίδης, 2012). Ούτως, η εκπαιδευτική αλλαγή κρίνεται αναγκαία, διευρύνοντας την έρευνα στον τομέα εισαγωγής αλλαγών σε θεωρητικό και πρακτικό πεδίο, ενώ θεωρείται συνεκτικά δεμένη με την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη διοίκηση (Δακοπούλου, 2008).

Η έγκαιρη, όμως, διάγνωση της ανάγκης για εκπαιδευτικές αλλαγές είναι πιθανόν να εμποδίζεται από το συναίσθημα του εφησυχασμού και της αυταρέσκειας, της ανθρώπινης αδράνειας, των στερεοτύπων που γεννούν οι ανθρώπινες πεποιθήσεις ή και τη προηγούμενη εμπειρία από μια αποτυχημένη εφαρμογή αλλαγής (Μπουραντάς, 2002). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η αλλαγή είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη ζωή μας, τα άτομα συνήθως αντιστέκονται στις αλλαγές. Ο Haffer (1986) διαχωρίζει τις αντιστάσεις με κριτήρια το πού εστιάζουν και από που προέρχονται· τις λογικές/ορθολογιστικές, τις ψυχολογικές/συναισθηματικές και τις κοινωνικές. Στα ίδια πλαίσια, ο Μπουραντάς (2002),

εξειδικεύοντας, παραθέτει ως πηγές αντίστασης το φόβο, το αίσθημα απώλειας, τη συνήθεια, τη μη κατανόηση της χρησιμότητας της αλλαγής, τις διαφορετικές αντιλήψεις, την αντίδραση στο φορέα αλλαγής, τις αρνητικές επιπτώσεις.

Για την αντιμετώπιση των αντιστάσεων οι Kotter και Schlesinger (1979) προτείνουν έξι στρατηγικές· τον χειρισμό και προσεταιρισμό, τη συμμετοχή και ενεργό εμπλοκή, τη διευκόλυνση και υποστήριξη, την εκπαίδευση και επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση και συμφωνία, και τέλος τη σαφή και ασαφή πίεση. Παρόμοια, ο Μπουραντάς (2002) προτείνει ως βασικές τις ακόλουθες μεθόδους ή συνδυασμό αυτών: εκπαίδευση, επικοινωνία, συμμετοχή, διευκόλυνση και υποστήριξη, διαπραγμάτευση, χειραγώγηση και άσκηση δύναμης.

Γενικότερα, εμφανίστηκαν κατά καιρούς διάφορα μοντέλα για να χαρτογραφήσουν την αλλαγή από πλευράς περιεχομένου και διαδικασιών. Στη πλειοψηφία τους, εισηγούνται την αντιμετώπιση της αλλαγής σε ένα ενιαίο σχήμα τριών σταδίων (Kanter, Stein & Jick, 1992) όπως καταδεικνύεται και στον Πίνακα 1.

Πίνακας 2: Μοντέλα διαδικασίας αντιμετώπισης αλλαγής (Kanter, Stein & Jick, 1992)

Μοντέλο	Έτος	Διαδικασία		
Lewin	1947	Ξεπάγωμα	Μετάβαση	Πάγωμα
Backhard & Harris	1977	Παρούσα κατάσταση	Μεταβατικό στάδιο	Μελλοντικό στάδιο
Beer	1980	Δυσαρέσκεια	Διαδικασία	Μοντέλο
Kanter	1983	Εγκατάλειψη της παράδοσης	Στρατηγικές αποφάσεις και κινητήρια δύναμη	Δράση και προσπάθεια για σταθεροποίηση
Tichy & Devanna	1986	Ξύπνημα	Κινητοποίηση	Ενίσχυση
Schein	1987	Ξεπάγωμα	Αλλαγή	Πάγωμα
Nadler & Tushman	1989	Ενεργοποίηση	Όραμα	Ενδυνάμωση

Έχουν προταθεί και μοντέλα τα οποία διακρίνουν περισσότερα στάδια, όπως αυτό των επτά σταδίων (seven stage model) και το problem-solving model με εννέα στάδια· αλλά, όπως επιβεβαιώνουν και οι Bridges και Mitchell (2000), η διαδικασία ολοκλήρωσης μιας αλλαγής διέρχεται από τρία βασικά στάδια, καθένα με τη δική του ιδιομορφία και ξεχωριστή αντιμετώπιση. Το πρώτο στάδιο, αυτό του σχεδιασμού, αφορά διάγνωση, προτάσεις, απόφαση, σχεδιασμό και σύμφωνα με τον Leigh αποτελεί τέχνη (1991). Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της εφαρμογής, δίνεται σημασία στη πραγματοποίηση της αρχικής επιδίωξης και όχι στην ανάπτυξη σχεδίων και στη μελέτη καινοτομιών (Vrakking, 1995) ενώ, παρακολουθείται και αξιολογείται η πρόοδος. Το 1999, έρευνα των Corboy και O'Corrbui κατέδειξε ότι το 70% των μελετών και σχεδίων για αλλαγή αποτυγχάνουν κατά την υλοποίηση (Sterling, 2003) και για το λόγο αυτό τα εμφανιζόμενα προβλήματα πρέπει να αντιμετωπισθούν εγκαίρως. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της εγκαθίδρυσης-ενσωμάτωσης στη καθημερινότητα. Επιδιώκεται η θεμελίωση γερών βάσεων με συνέπεια τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης της αποκτηθείσας τεχνογνωσίας και στο μέλλον (Carnall, 1990).

Ο σχεδιασμός της στρατηγικής μιας αλλαγής είναι το αποτέλεσμα της άσκησης της ρόλων και υπευθυνοτήτων που αναλαμβάνουν οι αντίστοιχοι φορείς της αλλαγής, οι οποίοι διακρίνονται σε ηγέτες των αλλαγών, σε υποστηρικτές/διευκολυντές των αλλαγών, σε υλοποιητές των αλλαγών και τέλος σε δέκτες των αλλαγών (Μπουραντάς, 2002). Όμως, αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού της στρατηγικής μιας αλλαγής, αποτελεί η αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, καταγραφή της κατάστασης, έλεγχος εφαρμογής του αρχικού σχεδιασμού, μελλοντικός σχεδιασμός. Η απουσία έγκυρου σχήματος αξιολόγησης μπορεί να

οδηγήσει σε αποτυχία της προσπάθειας της αλλαγής (Mabin, Forgeson & Green, 2001)·και επιπλέον, η αξιολόγηση συνιστά μια συνεχή διεργασία η οποία πραγματοποιείται αδιάκοπα (Kanter, Stein & Jick, 1992). Επιπρόσθετα, βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση των αλλαγών συνιστούν η εξασφάλιση της υποστήριξης των κέντρων ισχύος, η αντιμετώπιση των αντιστάσεων, η συστημική προσέγγιση και η εστίαση στο αποτέλεσμα (Μπουραντάς, 2002). Ειδικότερα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, υπερτονίζονται η συμμετοχή, υποστήριξη και δέσμευση όλων των εμπλεκομένων, ο εντοπισμός των αναγκών και της επιθυμίας για αλλαγή, η ανάπτυξη οράματος, η ξεκάθαρη και δομημένη προσέγγιση αλλαγής, η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, ο επιτυχής συντονισμός , η κατάλληλη επιμόρφωση του προσωπικού και τα χαρακτηριστικά των ατόμων.

Όσον αφορά τις αλλαγές στην εκπαίδευση, συχνά συγχέονται οι όροι καινοτομία, αλλαγή, νεωτερισμός, εκσυγχρονισμός, μεταρρύθμιση, εν γένει, "στη βιβλιογραφία και διεθνή πρακτική δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στα νοήματα" (Μαυροσκούφης, 2002, σ.17). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική καινοτομία είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή πρωτοβουλιών, μια νέα αντίληψη για την έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται κυρίως με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό της πράξης και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή (Σιακοβέλης, 2011). Η καινοτομία, δεν είναι απαραίτητα θεσμοθετημένη, με την προϋπόθεση ότι δίνεται η σχετική ελευθερία στους υπευθύνους για την εφαρμογή της, και επιπλέον χαρακτηρίζεται από τα "πλεονεκτήματα της ευελιξίας και της εστίασης σε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος", έχει στόχο τη βελτίωση, ενώ η εισαγωγή και η εφαρμογή της απαιτεί "συνδυασμό πολιτικών και εκπαιδευτικών δυνάμεων", (Μαυροσκούφης, 2002, σ.17-18). Συχνά, οι καινοτομίες στα συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης, όπως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, "παρουσιάζονται υπό τη μορφή αλλαγών που αποτελούν εντολές της εξουσίας ή των ανώτερων ιεραρχικών επιπέδων διοίκησης", πολλαπλασιάζονται τελευταία και "οφείλονται στις πολιτικές αποκέντρωσης και στην αντίστοιχη παραχώρηση αυτοτέλειας στις σχολικές μονάδες" (Παπακωνσταντίνου, 2008, σ. 232). Οπωσδήποτε, οι καινοτομίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρουσιάζουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Καινοτομίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, καινοτόμες δραστηριότητες, χαρακτηρίζονται από τους Robertson, Wohlstetter και Mohrman (1995), αυτές οι οποίες δίνουν έμφαση στην κατανόηση της γνώσης και στην καλλιέργεια των ανώτερων πνευματικών δεξιοτήτων, ή προωθούν τη σύγχρονη τεχνολογία ως εργαλείο μάθησης, ή τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, ή τη συνδιδασκαλία ή, τέλος, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική ή ευρύτερη κοινότητα (αν. Γιαννακάκη, 2005). Παρόμοια, οι Kozma και Anderson (2002) υποστηρίζουν ότι η καινοτομία μιας δραστηριότητας εξασφαλίζεται αν διακατέχεται από ένα τουλάχιστον από τα επόμενα χαρακτηριστικά. Αν προωθεί την ενεργό και ανεξάρτητη μάθηση, με το μαθητή να ορίζει ο ίδιος τους μαθησιακούς στόχους, να σχεδιάζει τις δραστηριότητες και να αποτιμά την πρόοδό του, ή αν αναπτύσσει τη τεχνογνωσία του μαθητή ώστε να καθίσταται ικανός να αναζητά, να οργανώνει, να αναλύει, να εκφράζει και να επικοινωνεί τις ιδέες του, ή αν υιοθετεί τη συνεργατική μάθηση ή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ή, τέλος, αν προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία (σ. 389-391). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι ερευνητές διακρίνουν τρείς κυρίως κατηγορίες καινοτομιών, τις εκπαιδευτικές/παιδαγωγικές, τις διοικητικές/οργανωτικές και αυτές που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (Stoner & Freeman, 1992; Griffin, 1987). Καθίσταται, βέβαια, φανερό ότι δεν ορίζονται πάντα σαφή όρια μεταξύ των κατηγοριών, αλλά αυτές αλληλοεπηρεάζονται (Γιαννακάκη, 2005).

Οι καινοτομίες θεωρούνται κύριο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και για το λόγο αυτό προωθούνται σε πολλές χώρες με μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος προς όφελος της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Fiske & Ladd, 2000; McGinn & Welsh, 1999). Σύμφωνα με διαχρονική

έρευνα που εκπόνησαν οι Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow και Easton το 1998 για τις επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με σκοπό την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, η πρόοδος των μαθητών ήταν μεγαλύτερη (Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow & Easton, 1998). Στο ίδιο μήκος κύματος, η Γιαννακάκη υποστηρίζει ότι "η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων" καταλήγοντας ότι η σύλληψη και η εφαρμογή καινοτομιών από το σχολείο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών του (Γιαννακάκη, 2005, σ. 244). Τέλος, η Υφαντή εκφράζει την άποψη ότι "υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική αλλαγή και στη βελτίωση του σχολείου" (Βεργίδης & Υφαντή, 2011, σ. 21).

Η εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο (ΕΕ), όπως θεσμοθετήθηκε ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου από τον Σεπτέμβριο του 2011 (ΥΠΔΜΘ, 2011, ΦΕΚ 1213, τ. Β /2011) αποτελεί καινοτομία για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2011γ). Συγκεκριμένα, η ομάδα σχεδιασμού εισαγωγής των ΕΕ θεωρεί ότι "αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία βασίζεται σε σύγχρονες και δοκιμασμένες παιδαγωγικές αρχές και αποσκοπεί να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ρόλο του Νέου Λυκείου" (Ματσαγγούρας, 2011γ, σ. 15). Καινοτομία, η οποία αφορά όλους τους μαθητές της α΄ και β΄ τάξης του Γενικού και α΄ τάξης του Επαγγελματικού ημερήσιου Λυκείου και αντίστοιχα των εσπερινών και η οποία συμμετέχει στον μέσο όρο βαθμολογίας χωρίς αυξημένη βαρύτητα. Επιπλέον, αποτελεί α΄ ή β΄ ανάθεση για όλες τις ειδικότητες στο Λύκειο. Συνεπώς αφορά άμεσα και όλους τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για το λόγο ότι η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα αποτελεί αναγκαιότητα αλλά το σύνολο των αντιστάσεων που αναφύονται κατά την εφαρμογή της επιδεικνύει ότι απαιτείται ειδική διαχείριση, η αναζήτηση των στοιχείων της όλης διαδικασίας του σχεδιασμού μιας καινοτομίας τα οποία σηματοδοτούν μια σταθερά ανοδική, ασφαλή, γενικά επιτυχή πορεία και εν τέλει την ενσωμάτωσή της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να αποβεί καταλυτική για τη σχεδίαση και υλοποίηση επερχόμενων καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Για το εύρος του πληθυσμού που αφορά η καινοτομία των ΕΕ στο Λύκειο και το χρονικό διάστημα εφαρμογής της από το σχολικό έτος 2011-2012 έως σήμερα, θα ήταν ωφέλιμο αν μπορούσαμε να διακρίνουμε τη πορεία διαχείρισής της. Εν γένει, παρουσιάζει ενδιαφέρον η απάντηση στο ερώτημα αν και σε ποια σημεία, η εισαγωγή και διαχείριση του θεσμού των ΕΕ στο Λύκειο συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο εισαγωγής καινοτομιών σε ένα οργανισμό, στην περίπτωσή μας σχολική μονάδα, και αν επαληθεύει ή διαψεύδει την θεωρία. Επί του προκειμένου, μέσω της παρούσης μελέτης, θα καταφανεί ότι η καινοτομία των ΕΕ στο Λύκειο

- ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού μιας καινοτομίας
- είναι top-down και δανείζεται χαρακτηριστικά καινοτομιών εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών, διοικητικών-οργανωτικών και καινοτομιών που αφορούν το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις
- οι εκπορευόμενες από τους αρμόδιους φορείς στρατηγικές χειρισμού εκπαίδευση-επικοινωνία και διευκόλυνση-υποστήριξη δεν εξισορρόπησαν τις αντίστοιχες ανάγκες.

Μεθοδολογία

Για την απόδειξη των ισχυρισμών αξιοποιήθηκαν η σχετική νομοθεσία από Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης και Εγκυκλίους του αρμόδιου Υπουργείου, αλλά και ανακοινώσεις και υλικό του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και του Ψηφιακού Σχολείου και έγινε αντιστοίχιση με υλικό από την εγχώρια και τη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, προς ενίσχυση των αποτελεσμάτων του τρίτου ισχυρισμού ότι οι στρατηγικές χειρισμού εκπαίδευση-επικοινωνία και διευκόλυνση-υποστήριξη δεν εξισορρόπησαν τις αντίστοιχες ανάγκες,

ελήφθησαν στοιχεία και από τις εκθέσεις ανατροφοδότησης των ΕΕ της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με Εγκυκλίους του Υπουργείου, οι Σχολικοί Σύμβουλοι για τα Λύκεια Παιδαγωγικής τους Ευθύνης συντάσσουν και αποστέλλουν στον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. έκθεση με το πέρας κάθε τετραμήνου και ο Προϊστάμενος συνθέτει και κωδικοποιεί αυτές τις εκθέσεις και συγκαλεί σε σύσκεψη τους Σχολικούς Συμβούλους για την «αναζήτηση τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων, αλλά και εμπλουτισμού της καινοτομίας των Ερευνητικών Εργασιών με νέες κατευθύνσεις» (Εγκύκλιος Αριθ. Πρωτ. 160985/Γ2/07-10-2014, 151934/Γ2/17-10-2013, 120885/Γ2/03-09-2013, κ.α.). Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε αυτού του είδους η ανατροφοδότηση από όλα τα Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου (62 Λύκεια) από το πιλοτικό τετράμηνο εφαρμογής των ΕΕ έως και το 1ο τετράμηνο του σχολικού έτους 2014-2015.

Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο

Οι ΕΕ από τον Σεπτέμβριο του 2011, σύμφωνα με τον οδηγό του εκπαιδευτικού ο οποίος κυκλοφορεί τον Ιούνιο του 2011 με επιστημονικά υπεύθυνο τον Ματσαγγούρα, αποτελούν ερμηνευτικές, πειραματικές, περιγραφικές ή δημοσκοπικές έρευνες που καλύπτουν τέσσερις παιδαγωγικές αρχές: την αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης υιοθετώντας την προσέγγιση της φθίνουσας καθοδήγησης, την αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών, την αρχή της συνεργασίας των μαθητών, και την αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας· ενώ, δίνουν έμφαση στη χρήση της τεχνολογίας και τη διάχυσή τους στο διαδίκτυο (Ματσαγγούρας, 2011γ). Η αξιολόγηση των μαθητών στις ΕΕ αφορά τη διαδικασία της έρευνας, το περιεχόμενο της ερευνητικής έκθεσης, τη γλώσσα και τη δομή της ερευνητικής έκθεσης, και τη δημόσια παρουσίαση της ΕΕ με διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας· ενώ, στα εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών συμπεριλαμβάνονται και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης (rubrics) και λαμβάνεται υπόψη ο ατομικός βαθμός και ο βαθμός της ομάδας στην οποία συμμετείχε κάθε μαθητής (Ματσαγγούρας, 2011γ). Ούτως, σε κοινή πλεύση με τους Robertson, Wohlstetter και Mohrman (1995), και τους Kozma και Anderson (2002), για τους οποίους έγινε αναφορά σε προγενέστερη ενότητα, η ομάδα σχεδιασμού οριοθετεί τις ΕΕ ως καινοτομία.

Σχεδιασμός της καινοτομίας

Η στρατηγική της Λισσαβώνας οδήγησε στην συγκεκριμενοποίηση της ευρωπαϊκής αντίληψης της κοινωνίας της γνώσης που εκφράζεται με το τρίγωνο της γνώσης, το οποίο συνθέτουν η εκπαίδευση, η έρευνα, και η καινοτομία (Τσαούσης, 2009). Σε κείμενο της UNESCO αποτυπώνεται η περιγραφή των τεσσάρων τύπων μάθησης, οι οποίοι θεωρούνται ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης και στυλοβάτες της γνώσης στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου· η μάθηση του πώς να μαθαίνει, να ενεργεί, να συμβιώνει να υπάρχει (UNESCO,1996). Επίσης, τον Οκτώβρη του 2003 στη συνάντηση των Υπουργών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με θέμα "Towards Knowledge Societies", αναδύεται η ανάγκη για τη μετάβαση από την κοινωνία της πληροφορίας στη κοινωνία της γνώσης. Εν τέλει, οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως εκλήφθηκαν από τους ιθύνοντες στον ελληνικό χώρο, οδηγούν στην εξαγγελία του Νέου Σχολείου που θέλει το μαθητή «μικρό διανοούμενο», «μικρό Επιστήμονα», «μικρό ερευνητή», «γλωσσομαθή», και να κατακτά το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (ΥΠΔΜΘ, 2010) και στη συνέχεια, στις προτάσεις του Ματσαγγούρα και της ομάδας του για την καινοτομία των ΕΕ, την οποία και θεσμοθετεί το ΥΠΔΜΘ.

Στο σχεδιασμό συμπεριλαμβάνονται επιμορφώσεις από πλευράς Ο.ΕΠ.ΕΚ. για τους καθηγητές που θα αναλάβουν την υλοποίηση της καινοτομίας και για επιμορφωτές των καθηγητών· και βέβαια, συντάσσεται το αντίστοιχο υλικό, ο Οδηγός Επιμορφωτή (Ματσαγγούρας, 2011α) και ο Οδηγός Επιμορφούμενου (Ματσαγγούρας, 2011β). Σύμφωνα

με στοιχεία του Ο.ΕΠ.ΕΚ., οι επιμορφώσεις ξεκινούν τον Ιούνιο του 2011, συγκεκριμένα επιμορφώνονται 1061 εκπαιδευτικοί το διήμερο 27-28 Ιουνίου, και επειδή οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρούνται από τον ίδιο τον οργανισμό ότι είναι πολύ μεγάλες, αποφασίζεται να επαναληφθεί το πρόγραμμα. Πράγματι, το διήμερο 22-23 Σεπτεμβρίου επιμορφώνονται τελικά 1631 καθηγητές από σύνολο αιτούντων 10213. Οι επιμορφούμενοι προορίζονται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στις σχολικές τους μονάδες και η υλοποίηση της καινοτομίας οριοθετείται στο πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2011-2012. Τη σκυτάλη αναλαμβάνει το ΥΠΔΜΘ, το οποίο ζητά εκθέσεις ανατροφοδότησης από τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για κάθε σχολικό έτος, μέσω εκθέσεων ανατροφοδότησης επί των ΕΕ των Σχολικών Συμβούλων για κάθε τετράμηνο εφαρμογής.

Συνοψίζοντας, τα βήματα σχεδιασμού της καινοτομίας των ΕΕ δείχνουν να συνιστούν η επισκόπηση της τρέχουσας κατάστασης, η κατάθεση προτάσεων και απόφαση για την εισαγωγή της και τέλος ο σχεδιασμός αυτός καθ' εαυτός της καινοτομίας, δηλαδή η ανάπτυξη του σχεδίου δράσης η οποία συνοδεύεται από συνεχή αξιολόγηση. Κατά συνέπεια, ακολουθούν το θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού εισαγωγής καινοτομιών.

Τυπολογία της καινοτομίας

Τα τέσσερα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος συνθέτουν οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, και οι μέθοδοι αξιολόγησης (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Όσον αφορά τις ΕΕ, στοχεύουν α) στην ενεργοποίηση της σκέψης, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, β) στην ανάπτυξη του στοχασμού, της κριτικής και αυτοκριτικής σκέψης, γ) αυξάνουν το ενδιαφέρον για τα επιμέρους μαθήματα, δ) δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, κ.α. (Ματσαγγούρας, 2011γ, σ. 19-20), προωθούν τη χρήση διαδικτύου και τη χρήση των ΤΠΕ σε όλες τις φάσεις της ΕΕ (Ματσαγγούρας, 2011γ, σ. 55-69) και δίνουν έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση έναντι της τελικής, το οποίο βέβαια δεν διαφοροποιεί την τρέχουσα κατάσταση σχετικά με την αξιολόγηση στα σχολεία, αλλά πέραν τούτων, εισάγουν νέα εργαλεία αξιολόγησης (rubrics). Αυτοδίκαια, λοιπόν, συγκαταλέγονται στις εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές καινοτομίες.

Επιπλέον, η καθιέρωση της δημόσιας παρουσίασης των ΕΕ αποτελούν και ένα είδος επιβράβευσης των υπεύθυνων καθηγητών, στοιχείο που αφορά διοικητική-οργανωτική καινοτομία (Γιαννακάκη, 2005). Αξιοσημείωτος επίσης είναι και ρόλος των υπευθύνων καθηγητών, όπως αναπτύσσεται με τη συνδιδασκαλία και γενικά την επιστημονική συνεργασία. Η ευελιξία που δίνεται στους καθηγητές όσον αφορά την επιλογή του θέματος της ΕΕ και την έκτασή της, επηρεάζει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους ως προς τη διδακτική πρακτική και προκαλεί αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους αλλά και μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Τα τελευταία αναδεικνύουν καινοτόμα στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις (Γιαννακάκη, 2005). Επισημαίνεται δε ότι, δεν ξεχωρίζει μαθητές χαμηλών επιδόσεων ή με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές που ανήκουν σε εθνικές και κοινωνικές μειονότητες, αντίθετα· η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτουργεί ως ομπρέλα για όλους τους μαθητές. Κατά κύριο, λοιπόν, λόγο ενώ αφορά εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία, εμπεριέχει στοιχεία και διοικητικής καινοτομίας και καινοτομίας που αφορά το κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι διαστάσεις και λειτουργίες της εκπαιδευτικής μονάδας που σχεδιάζονται κεντρικά και αναφέρονται στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και στην ομαδοποίηση των μαθητών, σχετιζόμενα άμεσα με την καινοτομία των ΕΕ, "ουσιαστικά βρίσκονται σε στάδιο εφαρμογής όταν διαχέονται στις μονάδες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης" (Σιακοβέλλης, 2011, σ. 43), Αλλά, στη συγκεκριμένη καινοτομία η υιοθέτηση της αρχής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ελαστικότητα στη διαχείριση του χρόνου σε σχέση με την έκταση του

θέματος της ερευνητικής εργασίας, μπορούν να αναδείξουν, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, καινοτόμους καθηγητές παρότι η ανάληψη πρωτοβουλίας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της καινοτομίας προέρχεται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια (top-down διαδικασία).

Στρατηγικές χειρισμού της καινοτομίας

Η επιτυχία μιας καινοτομίας προϋποθέτει την εξασφάλιση της υποστήριξης των κέντρων ισχύος, όπως η ανώτατη διοίκηση ή οι ομάδες στελεχών ή εργαζομένων με ισχυρή δύναμη. Το ΥΠΔΜΘ στήριξε την καινοτομία με τα έγγραφα του 97364/Γ2/30-08-2011 και 113182 /Γ2/30-09-2011 υιοθετώντας τη συνδιδασκαλία, καθόρισε ζώνες για τη διεξαγωγή της καινοτομίας ώστε να δημιουργούνται τμήματα με αριθμό μαθητών μικρότερο αυτού των τμημάτων διδασκαλίας, στο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων πρόσθεσε τη διασφάλιση των προϋποθέσεων για την ακώλυτη διεξαγωγή και στήριξη των ΕΕ, όρισε συντονιστή για το σύνολο των ΕΕ στη σχολική μονάδα, όρισε η βαθμολογία στις ΕΕ να μετρά στο μέσο όρο και χαρακτήρισε το πρώτο τετράμηνο ως πιλοτικό, ενώ με τις 8837/Γ2/25-01-2012, ΥΠΔΜΘ και 105847/Γ2/03-09-2012, ΥΠΑΙΘΠΑ εξασφάλισε εκθέσεις ανατροφοδότησης της καινοτομίας. Αξιοσημείωτο ότι η ΕΕ ορίζεται αρχικά ως α΄ανάθεση για όλους τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συμμετοχή και εν γένει την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, αλλά στη συνέχεια αποκλείονται κάποιες ειδικότητες με νέες εγκυκλίους. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 αναλαμβάνουν μία ΕΕ ανά τετράμηνο εφόσον i) για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου τους υπολείπονται δύο (02) ώρες και δεν απαιτείται η μετακίνησή τους σε άλλη σχολική μονάδα για κάλυψη ωρών της ειδικότητάς τους, σύμφωνα με τις ανάγκες της οικείας Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης (Εγκύκλιοι Αριθ. Πρωτ. 160985/Γ2/07-10-2014 και 141285/Γ2/08-09-2014).

Με νέα έγγραφα, πέραν των ανωτέρω, η καθιέρωση ζώνης ΕΕ γίνεται ελαστική, μειώνεται το εβδομαδιαίο ωράριο για τις ΕΕ και καταργεί τη συνδιδασκαλία στα γενικά Λύκεια. Αντίθετα, σύμφωνα με τις τεχνολογικές ανάγκες, όπως προέκυψαν από τις εκθέσεις, ορίζεται σε κάθε σχολική μονάδα -όπου είναι δυνατόν- ένας εκ των καθηγητών της πληροφορικής να στηρίζει εκ περιτροπής τις ομάδες των διαφορετικών ερευνητικών θεμάτων στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για την αναζήτηση και επεξεργασία δεδομένων και την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Παράλληλα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνται από το υπουργείο να συνδράμουν στην επιμόρφωση των καθηγητών, γεγονός το οποίο συνάδει και με το καθηκοντολόγιό τους (ΦΕΚ 1340, τ.Β/2002, άρθρο 8, παρ. 1γ). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιδόθηκαν σε επιμορφώσεις και ημερίδες προς τους εκπαιδευτικούς, παρότι, δεν είχε προωθηθεί για αυτούς η επιμόρφωσή τους ως επιμορφωτών στις ΕΕ και δεν προβλέφθηκε κάποιο κονδύλι ώστε να οργανώσουν επιμορφώσεις καλώντας ήδη επιμορφωμένους επιμορφωτές στις ΕΕ. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκε, ιδιαίτερα, κάποια επιμόρφωση των διευθυντών για τη διαχείριση καινοτομιών από πλευράς Ο.ΕΠ.ΕΚ., παρά μόνο ημερίδες· για παράδειγμα, στην Περιφέρεια Ηπείρου, δύο τον αριθμό. Επίσης, δεν εξασφαλίζονται πόροι, όπως εξοπλισμοί εργαστηρίων υπολογιστών, ασύρματη δικτύωση, εμπλουτισμός βιβλιοθηκών, οικονομική ενίσχυση.

Για την αντιμετώπιση των αντιστάσεων από τους υλοποιητές της καινοτομίας, το οποίο επίσης αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο στην εφαρμογή της καινοτομίας, οι αριθμοί αποτελούν ένα δείγμα. Συγκεκριμένα, ή αθρόα κατάθεση αιτήσεων των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στις ΕΕ είναι απόδειξη της αποδοχής τους. Βέβαια, κατά την πορεία τα πράγματα διαφοροποιούνται. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα προβληθούν τα προβλήματα που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή και μετέπειτα, ως και κάποια φαινόμενα απογοήτευσης και αντίστασης που σημειώθηκαν από τους καθηγητές στις σχολικές μονάδες, όπως αυτά αποτυπώνονται ως σχόλια/παρατηρήσεις στις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων για κάθε τετράμηνο εφαρμογής, και εν τέλει, όπως κωδικοποιήθηκαν στις

συγκεντρωτικές εκθέσεις του Προϊσταμένου Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης.

Παρατηρήσεις, σχόλια και συναισθήματα υπευθύνων εκπαιδευτικών

Η απότομη μετάβαση από τη νοοτροπία του ενός βιβλίου, στην έρευνα χωρίς βιβλίο, αλλά μέσω διαδικτύου και βιβλιογραφίας, είχε ως αποτέλεσμα, να παρατηρείται αδυναμία στις βιβλιογραφικές έρευνες και ανασφάλεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την ακριβή διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπρόσθετα, η δυσκολία των μαθητών στη δημιουργική γραφή και στην κατανόηση κειμένων τους ωθούσε στο Copy /Paste, γεγονός το οποίο σταδιακά εξαλείφεται και γεννά αισιοδοξία. Όμως, οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να μετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και δεν διαθέτουν τις σχετικές δεξιότητες, αλλά ούτε και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Επίσης, κατά την υλοποίηση των ΕΕ μέχρι τον Ιούνιο του 2014 αναδεικνύεται η μη εφαρμογή ζώνης ΕΕ, η οποία αφαιρεί τη δυνατότητα να δημιουργούνται τμήματα ενδιαφέροντος με ιδανικό αριθμό ομάδων, αλλά και ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση των ΕΕ με τη μείωση των ωρών των ΕΕ και την παρατήρηση ότι δεν διαφυλάσσεται εν γένει ο διδακτικός χρόνος. Επίσης, η κατάργηση της συνδιδασκαλίας στο Γενικό Λύκειο παγιώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν το μάθημα των «Εφαρμογές Πληροφορικής» να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των ΕΕ και τη συνεχή υποστήριξη από Σχολικούς Συμβούλους, συχνότερες επιμορφώσεις- βιωματικά σεμινάρια - μικροδιδασκαλίες εφαρμογής ΕΕ, που σταδιακά όμως εξασθενεί αναδεικνύοντας την απογοήτευσή τους περισσότερο παρά την κάλυψη αναγκών τους. Πολλοί καθηγητές αποφεύγουν να αναλάβουν ΕΕ, ενώ κάποιοι άλλοι που το επιθυμούν δεν τους δίνεται η δυνατότητα. Να επισημάνουμε και το φόβο των καθηγητών για μη συμπλήρωση ωραρίου, με συνέπεια μετακίνηση εκτός περιοχής ή και διαθεσιμότητα και οποίος τους οδηγεί να αναλάβουν ΕΕ, έστω και αν ενδόμυχα το αποφεύγουν. Σημαντικό πρόβλημα συνιστά η απουσία υπευθύνων στις βιβλιοθήκες. Η έλλειψη οικονομικών πόρων καθορίζει την ποιότητα των ΕΕ μιας και αυτές στερούνται κατασκευών και τεχνημάτων, απαιτούμενο κατά την εκπόνηση των ΕΕ. Υπάρχουν ελλείψεις σε υπολογιστές, εκτυπωτές, βιντεοπροβολείς. Επίσης υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σε Η/Υ , υλικά, εργαλεία, ακόμα και φακέλους. Παρουσιάζεται μειωμένο το ενδιαφέρον των μαθητών σε πολλές περιπτώσεις και απροθυμία συμμετοχής· ενώ, από πλευράς εκπαιδευτικών σύγχυση και απογοήτευση.

Ανάλυση

Πέραν της τυπολογίας της καινοτομίας, εκπαιδευτική-παιδαγωγική με στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα και στοιχεία που επηρεάζουν το κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις, top-down καινοτομία, καινοτομία δυναμικού ξεκινήματος και ομάδα στόχο την πλειοψηφία των μαθητών του Λυκείου· καταλυτική μπορεί να αποβεί και η γνώση των στρατηγικών και παραμέτρων που συνδέονται με την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας, για τη θεμελίωση γερών βάσεων για νεοεισερχόμενες.

Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επί των αρχών των ΕΕ, η οποία ενισχύει τους φόβους και υποδαυλίζει ή υποβαθμίζει τη καινοτομία, μπορεί δε να λειτουργεί και αντίθετα από τους σκοπούς της. Ως συνέπεια, λοιπόν, αυτής, είναι η αποφυγή ανάληψης ΕΕ από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Σε σημαντικό, βέβαια, πρόβλημα, αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι πολλοί καθηγητές επιφυλάσσονται στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θέτουν τα θεμέλια πάνω στα οποία αναπτύσσεται η ΕΕ, αφού είναι υπεύθυνα τόσο για το είδος της έρευνας, όσο και για τα εργαλεία αυτής. Υπήρχε εμπειρία σε κάποιους καθηγητές από άλλα προγράμματα, όπως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας, αλλά δεν σχετιζόταν με την έρευνα στο βαθμό τουλάχιστον που απαιτείται για τις ΕΕ. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, με ειδικότητες που προβλέπονταν, παρακολούθησαν το "Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης" που αφορούσε και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά το ποσοστό αυτό ήταν μικρό και επιπλέον δεν πρόλαβαν να αφομοιωθούν οι γνώσεις στη τάξη για πολλούς, αφού σε μεγάλο βαθμό δεν

έχει διαφοροποιηθεί η κουλτούρα του σχολείου, και σε αυτό πολύ μεγάλο ρόλο ασκούν τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών.

Επιπλέον, παρότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιδόθηκαν σε επιμορφώσεις και ημερίδες προς τους εκπαιδευτικούς, η καινοτομία ήδη έτρεχε ενώ το δυναμικό ξεκίνημα και το δυναμικό περιεχόμενο της με τις τέσσερις αρχές της απαιτούσε και αντίστοιχη έγκαιρη, πριν την αρχή της υλοποίησής της, επιμόρφωση-εκπαίδευση των καθηγητών, αλλά και των διευθυντών οι οποίοι καλούντο να προωθήσουν το όραμα της καινοτομίας. Ουσιαστικά, η εστίαση στο αποτέλεσμα, όσον αφορά τη σχολική μονάδα, εξαρτάται από τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή. Η σημασία του ρόλου των διευθυντών στην εισαγωγή και διαχείριση των καινοτομιών στη σχολική μονάδα είναι ουσιαστική και εκ των ων ουκ άνευ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου: "Ο διευθυντής θα πρέπει να αναχθεί σε ηγέτη για να μπορέσει να διαχειριστεί τις καινοτομίες και να ξεφύγει από τη λογική της διαχείρισης της κατάστασης." (Παπακωνσταντίνου, 2008, σ. 238). Γενικότερα, επείγουσα παραμένει η επιμόρφωση των Διευθυντών σχολικών μονάδων στο τομέα της διοίκησης γενικότερα, τόσο για την αντιμετώπιση της εισαγωγής των καινοτομιών· αλλά και ειδικότερα στη εκάστοτε φιλοσοφία των νεοεισερχόμενων καινοτομιών. Εν κατακλείδι, παρότι οι αλλαγές "αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό της φύσης του ανθρώπου και του κόσμου γενικότερα, οι οργανώσεις αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στο ζήτημα των αλλαγών" και για το λόγο αυτό "η κατανόηση και διοίκησή τους αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα που πρέπει να διαθέτουν τα διοικητικά και κυρίως τα ηγετικά στελέχη" (Μπουραντάς, 2002, σ. 574).

Με εξαίρεση τους προαναφερόμενους δισταγμούς των εκπαιδευτικών και ίσως την μη απόλυτη κατανόηση της εισαγωγής της αλλαγής, δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές αντιστάσεις, παρά την μη ικανοποιητική εκπαίδευση. Όσον δε αφορά την απογοήτευση που παρατηρήθηκε κατά την υλοποίηση, αυτή δεν είναι αδικαιολόγητη σε ένα βαθμό, αφού στα αρνητικά συναισθήματα που διακατέχουν τους φορείς της αλλαγής μέχρι τη παγίωσή της εντοπίζονται και συναισθήματα ακινητοποίησης, άρνησης και μελαγχολίας. Η καινοτομία των ΕΕ εισήχθη δυναμικά, ενώ η αντίστοιχη εκπαίδευση κρίνεται αφενός ανεπαρκής, αφετέρου πραγματοποιήθηκε σε μεταγενέστερο σχετικά χρόνο. Αντίθετα μια επαρκής και έγκαιρη εκπαίδευση, προ της εφαρμογής, θα μείωνε δραστικά τα αρνητικά συναισθήματα.

Πιθανόν, η ανάγκη συμπλήρωσης διδακτικού ωραρίου των καθηγητών σε σχέση με την περιρρέουσα οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα να ευθύνονται για τον περιορισμό των προσλήψεων και κατά συνέπεια και των ειδικοτήτων των καθηγητών που αναλαμβάνουν ΕΕ και επιπλέον τη κατάργηση της συνδιδασκαλίας. Η κατάργηση της συνδιδασκαλίας κατάφερε πολύ μεγάλο πλήγμα στην εφαρμογή της καινοτομίας, καταργώντας τη διεπιστημονικότητα, μία από τις αρχές πάνω στις οποίες σχεδιάστηκε. Επιπλέον, θεωρείται απαραίτητη η ταυτόχρονη παρουσία δύο καθηγητών επί ένα συνεχόμενο δίωρο σε κάθε τμήμα ενδιαφέροντος, ώστε να υπάρχει επαρκής υποστήριξη των μαθητικών ομάδων, σωστή παρακολούθηση των εργασιών των ομάδων, παρέμβαση στη λειτουργία της ομάδας και εξομάλυνση των δυσλειτουργιών όπου εμφανίζονται. Προτείνεται, πέραν της επαναφοράς της συνδιδασκαλίας και η καθιέρωση ζώνης, έστω και αν αυτό έμμεσα έχει οικονομικές επιπτώσεις με την απασχόληση περισσότερων εκπαιδευτικών και τη μη συμπλήρωση ωραρίου κάποιων άλλων. Η επαναφορά της ζώνης ΕΕ θα ενθαρρύνει τους μαθητές να επιλέγουν θέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η διευκόλυνση και στήριξη από τα κέντρα ισχύος έχει χρέος να συνάδει με τις προτάσεις της συνεχούς ανατροφοδότησης και αξιολόγησης από την εφαρμογή της καινοτομίας. Επιπρόσθετα, οι αρμόδιοι φορείς, κρίνοντας ορθολογικά, να μην οδηγούν σε καταστρατήγηση σημαντικών οφελών από την εφαρμογή της καινοτομίας, όπως για παράδειγμα αυτά που προκύπτουν από τη συνδιδασκαλία και την διεπιστημονική συνεργασία των υπευθύνων εκπαιδευτικών.

Επίλογος

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του είναι δεσμευτικός για bottom-up αλλαγές, δημιουργώντας "ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν επιδέχεται εύκολα την αλλαγή και την καινοτομία..." (OECD, 1997, σ.191). Για να αντιμετωπισθούν, λοιπόν, οι αντιστάσεις και να εξασφαλιστεί η υποστήριξη μιας κυρίως εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής καινοτομίας στη σχολική μονάδα από αυτούς που θα κληθούν να την εφαρμόσουν, τους καθηγητές, θα πρέπει εκτός του ότι να εκπαιδευτούν για την υλοποίησή της, να γνωρίσουν και τη φιλοσοφία της, η οποία και να συμπεριληφθεί στο όραμα του σχολείου. Επίσης, οι διευθυντές και τα στελέχη που συμμετέχουν στην καινοτομία, απαιτείται "να διαγνώσουν και να ταυτοποιήσουν τους παράγοντες που είναι ευνοϊκοί, τους μοχλούς στους οποίους μπορούν να επιδράσουν ή να ενεργήσουν, τις διαδικασίες που πρέπει να ελέγξουν", (Παπακωνσταντίνου, 2008, σ. 239). Κατά συνέπεια, οι καθηγητές είναι απαραίτητο να είναι γνώστες των γενικών και ειδικών στόχων της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλά και να διαθέτουν τις ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στο έργο τους (Κορωναίου, 2001, σελ. 27). Επίσης, τα εμπλεκόμενα στελέχη επιβάλλεται να κατανοήσουν τη λογική και το περιεχόμενο της καινοτομίας ώστε να την προωθήσουν και να την στηρίξουν.

Η εκπαίδευση αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη και περισσότερο αποτελεσματική μέθοδο κατά της αντίστασης της αλλαγής (Μπουραντάς, 2002). Όσον, λοιπόν, αφορά την καινοτομία των ΕΕ, το πρόγραμμα επιμόρφωσης των δύο ημερών, το οποίο συγκέντρωνε τις τέσσερις παιδαγωγικές αρχές, τη τεχνογνωσία (έρευνα, ερευνητικά ερωτήματα, εργαλεία, χρήση τεχνολογίας) και τις διαδικασίες της πορείας των ΕΕ (σχήματα ομάδων, ρουμπρίκες, κλπ) ήταν δύσκολο να ανταποκριθεί στους στόχους του σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Αφετέρου, δεν είχε συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό της καινοτομίας, ανάλογη επιμόρφωση για την εισαγωγή της των εμπλεκομένων στελεχών και ειδικά των διευθυντών των σχολικών μονάδων πριν την εφαρμογή της. Τέλος, η σχεδιασθείσα επιμόρφωση υλοποιήθηκε για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων μετά την εκκίνηση εφαρμογής, το οποίο λειτούργησε ανασταλτικά, δημιουργώντας, άγχος και κυρίως απογοήτευση στους καθηγητές.

Εν κατακλείδι, η πρόταση για σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής καινοτομίας στη σχολική μονάδα, εκτός της διαρκούς και ορθολογικά σχεδιασμένης ανατροφοδότησης-αξιολόγησης, να τη λαμβάνει υπόψη σε όλες τις διαστάσεις της και να δίνει έμφαση στην επαρκή και έγκαιρη επιμόρφωση-εκπαίδευση των καθηγητών αφού πρώτα διαγνωστούν οι ανάγκες τους σε σχέση με την υλοποίηση της καινοτομίας, δίνοντας χρόνο στις σχολικές μονάδες για "μια συνολική θεώρηση της αλλαγής, χωρίς να την παρακάμπτουν" Δακοπούλου, 2008, σ. 196)· και βέβαια, να προηγείται της επιμόρφωσης των καθηγητών κατάλληλη επιμόρφωση των στελεχών υπό το πνεύμα της φιλοσοφίας της.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι η μελέτη αυτή δεν υπεισέρχεται σε βάθος, αλλά αποτελεί το έναυσμα για περαιτέρω αναλυτική έρευνα των παραμέτρων υλοποίησης της καινοτομίας των ΕΕ σε διαφορετικό ή μεγαλύτερο δείγμα, με σκοπό τη μελλοντική χρήση της τεχνογνωσίας στην εισαγωγή νέων καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Αναφορές

Bridges, W., & Mitchell, S. (2000). Leading transition: A new model for change. *Leader to Leader*, 16(Spring), 30-36.

Bryk, A.S., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S. & Easton, J. (1998). *Charting chicago school reform, boulder*. CO: Westview Press.

Carnall, C.A. (1990). *Managing change in Organizations*. London: Prentice Hall International.

Fiske, E.B. & Ladd, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, D.C.: Cato Institute.

Griffin, R.W. (1987). *Management* (second edition). Boston, Mass: Houghton Mifflin.
Haffer, A.(1986) Facilitate change: choosing the appropriate strategy. *J Nurs Admin*, 16, 18–22.
Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 6th ed., McGraw-Hill, New York, NY.
Kanter, R.M, Stein, B.A. & Jick, T.D. (1992). *The challenge of organizational change*. New York: The free press.
Kotter, P. & Schlesinger, A. (1979). *Choosing strategies for change*. Harvard College, New York.
Kozma, R. & Anderson, R. (2002). "Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT." *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, (4), 387-394.
Leigh, A. (1991). *Effective change: 20 ways to make it happen*. Dotesios Printers.
Mabin, V.J., Forgeson, S., & Green, L. (2001). Harnessing resistance: using the theory of constraints to assist change management. *Journal of European Industrial Training 25*(2), 168-191.
McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how? Fundamentals of educational planning,* No. 64, Paris: UNESCO Publishing, International Institute of Educational Planning (IIEP).
OECD (1997). *Reviews of national policies for Education: Greece.* Paris: OECD.
Robertson, P.J., Wohlstetter, P. & Mohrman, S.A. (1995). "Generating cur-riculum and instructional innovations through school-based managment". *Educational Administration Quarterly*, 31(3), August, 375-404.
Sterling. J. (2003). Translating strategy into effective implementation: Dispelling the myths and highlighting what works. *Strategy and Leadership, 31*(3), 27-34.
Stoner, J.A.F. & Freeman, R.E. (1992). *Management* (fifth edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International Editions.
UNESCO (1996). Learning the treasure within. Ανασύρθηκε 21 Μαΐου 2015 από http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf
Vrakking, W.J. (1995). The implementation game, *Journal of organizational change management, 8*(3), 31-46.
Βεργίδης, Δ.Κ. & Υφαντή, Α.Α. (Επιμ. έκδ.). (2011). *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Τόμος Α. (σελ. 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.
Θεοφιλίδης, Χ., 2012. *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ) (2011α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Οι ερευνητικές εργασίες της α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου-Οδηγός επιμορφωτή. Αθήνα:

Ο.ΕΠ.ΕΚ.. Ανασύρθηκε 21 Μαΐου 2015 από http://www.oepek.gr/pdfs/Odigosepimorfoti0911.pdf

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ) (2011β). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Οι ερευνητικές εργασίες της α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου-Οδηγός επιμορφούμενου. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.. Ανασύρθηκε 21 Μαΐου 2015 από http://www.oepek.gr/pdfs/Project-epimorfoumenou2.pdf

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (Επιμ. έκδ.). (2011γ). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία, τ. 103,* 16-23.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, σελ.231-240*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Σιακοβέλη, Π. (2011). Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΔΜΘ (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων), (2010). Το Νέο Σχολείο-Πρώτα ο Μαθητής. Ανασύρθηκε 21 Μαΐου 2015 από http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html.

ΥΠΔΜΘ (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων), (2011). Πρόταση για το Νέο Λύκειο. Ανασύρθηκε 21 Μαΐου 2015 από http://paspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo_lykeio.pdf

Ο ρόλος των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης ΟΔΠ στην αντιμετώπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού. Μια πρώτη προσέγγιση

Ζωγόπουλος Αθ. Ευστάθιος
Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12.04
ezogo67@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική επιθετικότητα και ο εκφοβισμός δεν αποτελούν πρωτόγνωρη εικόνα της κοινωνικής μας πραγματικότητας. Πολλοί από εμάς έχουμε βιώματα και παραστάσεις εκδήλωσης αντίστοιχων συμπεριφορών από τα σχολικά μας χρόνια. Η επισκόπηση της εγχώριας και διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας μας επιτρέπει τη διατύπωση του γενικού συμπεράσματος ότι ο σχολικός εκφοβισμός, ως υποσύνολο της ενδοσχολικής βίας, είναι ένα φαινόμενο υπαρκτό, που αντανακλά τις κοινωνικές συνθήκες, και διαρκώς αυξανόμενο, με σοβαρές επιπτώσεις και συνέπειες ορισμένες φορές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει κρίσιμες πτυχές και διαστάσεις του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού και να διατυπώσει ορισμένες καλές πρακτικές και δράσεις παρέμβασης των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ) της κάθε σχολικής μονάδας που δύναται να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του.

Λέξεις κλειδιά: διαδικτυακός εκφοβισμός, ομάδες δράσεων πρόληψης, σχολική κοινότητα

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται στα σχολεία μας σε καθημερινή βάση. Στον ορισμό από τον πρωτοπόρο ερευνητή του σχολικού εκφοβισμού Dan Olweus τονίζονται οι συνεχείς αρνητικές ενέργειες των συμμαθητών που θυματοποιούν έναν άλλο συμμαθητή τους: «Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» Olweus (1995). Πρόκειται για ενέργειες που σκόπιμα προκαλούν είτε σωματική είτε συναισθηματική βλάβη (Elinoff et al., 2004).

Έτσι, εκφοβισμός ορίζεται η «συστηματική κατάχρηση υπεροχής/ισχύος» (Rigby, 2002), η οποία χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητα, συστηματικότητα και ανισορροπία δύναμης (Nansel, et al., 2001).

Η επιθετική συμπεριφορά, καθώς και η ανισορροπία δύναμης μπορεί να είναι σωματική ή ψυχολογική και είναι απρόκλητη.

Μορφές του εκφοβισμού είναι ο άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός, ο λεκτικός εκφοβισμός, ο έμμεσος ή κοινωνικός εκφοβισμός, ο εκβιασμός, ο οπτικός εκφοβισμός, ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ο ρατσιστικός εκφοβισμός, ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ο οποίος αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Ο όρος «διαδικτυακός εκφοβισμός» (cyberbullying) επινοήθηκε από τον Καναδό εκπαιδευτικό και ακτιβιστή αντιεκφοβισμού Bill Belsey, για να ορίσει την διαδικασία στόχευσης ενός παιδιού ή εφήβου που δεν μπορεί να υπερασπίσει εύκολα τον εαυτό του από κάποιον άλλον συνομήλικο κατ' επανάληψη μέσω της χρησιμοποίησης της τεχνολογίας με σκοπό την εκ προθέσεως ταπείνωση, απειλή ή παρενόχληση του θύματος (Belsey, 2000).

Συναντάται επίσης και με τον όρο κυβερνοεκφοβισμός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Ως διαδικτυακός εκφοβισμός ορίζεται «μία επιθετική, σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη πράξη, η οποία πραγματοποιείται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων, μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Smith, et al.,2008).

Θεωρείται ότι είναι η πιο επιβλαβής μορφή εκφοβισμού και η μορφή του εκφοβισμού που αυξάνεται και επεκτείνεται με τους πιο γρήγορους ρυθμούς (Cart, 2010) και φυσικά και

εκτός του σχολικού περιβάλλοντος χώρου, λόγω της διαρκούς και δυναμικής αυξανόμενης χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών και μέσων και του διαδικτύου, καθώς ποσοστό που υπερβαίνει το 80% των εφήβων χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα, ειδικά το διαδίκτυο (Hinduja & Patchin, 2008).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός διαφέρει από τα άλλα είδη εκφοβισμού, αφού επεμβαίνει στον προσωπικό χώρο του παραλήπτη και είναι δύσκολο να περιοριστεί. Μπορεί να περιλαμβάνει τη διακωμώδηση, τον εξευτελισμό, την παρενόχληση και τη γελοιοποίηση ενός ατόμου μέσω διαδικτύου, τη δημοσίευση δυσφημιστικού υλικού και προσωπικών ευαίσθητων πληροφοριών σχετικά με ένα άτομο στο διαδίκτυο, την ανάρτηση προσωπικών φωτογραφιών ή βίντεο χωρίς τη συγκατάθεση του ατόμου, την αποστολή μηνυμάτων (e-mails ή στο κινητό) υβριστικού ή άσεμνου περιεχομένου, απειλές και εκβιασμούς κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, δημιουργία ψεύτικου διαδικτυακού προφίλ σε κάποια ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης ή δημιουργία ιστοσελίδας ή group με περιεχόμενο που θίγει το άτομο που εκφοβίζεται, ανώνυμες τηλεφωνικές κλήσεις, υποκλοπή προσωπικών στοιχείων και δεδομένων, σκόπιμη αποστολή ειδικών προγραμμάτων κακόβουλου λογισμικού (ιών, πειρατικών προγραμμάτων), απειλή συμπαικτών σε διαδικτυακά παιχνίδια, δημιουργία ψηφοφορίας με αρνητικό περιεχόμενο στον ιστοχώρο, κλοπή ηλεκτρονικής ταυτότητας ή παραβίαση προσωπικού λογαριασμού, αποστολή πορνογραφικού υλικού κλπ.

Η εμφάνιση φαινομένων όπως αυτό του διαδικτυακού εκφοβισμού οφείλεται σε διάφορους παράγοντες καθώς οι διαστάσεις του φαινομένου είναι πολυπαραγοντικές. Για παράδειγμα, δύναται να οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση και άγνοια σε ότι αφορά στη διαχείριση σχετικών περιστατικών από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού. Οι ιδιαιτερότητες του κυβερνοχώρου σε σχέση με το πραγματικό σχολικό περιβάλλον και κυρίως το γεγονός ότι οι ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικοί), έχουν μικρότερη εξοικείωση με το διαδίκτυο συγκριτικά με τα παιδιά και τους νέους, καθιστούν τα φαινόμενα ηλεκτρονικής βίας λιγότερο αναγνωρίσιμα και άρα δυσκολότερο αντιμετωπίσιμα.

Τα παιδιά οδηγούνται στο διαδικτυακό εκφοβισμό επειδή επιδιώκουν να εκτονώσουν έντονα τα συναισθήματά τους όπως είναι ο θυμός, η ζήλια, η απόγνωση ή και η εκδίκηση, που μπορεί να προέρχονται από προβληματικές σχέσεις με την οικογένειά τους (έλλειψη φροντίδας, ενθάρρυνσης, υποστήριξης των παιδιών μέσα στην οικογένεια οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα) και το ευρύτερο περιβάλλον συναναστροφών τους. Επίσης, μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, να είναι άτομα εσωστρεφή, δίχως παρέες και φίλους, αγχώδη, ανασφαλή και ευαίσθητα.

Σε ορισμένες δε περιπτώσεις ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί μια προβληματική μορφή ψυχαγωγίας που έχει να κάνει με την επιβολή εξουσίας και ελέγχου ως συνέπεια και της εφηβείας ως στάδιο ανάπτυξης αλλά και από άλλες αιτίες που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, το φύλο κλπ. Οι πιθανότητες να εμπλακεί ένας έφηβος σε συμπεριφορές διαδικτυακού εκφοβισμού-θυματοποίησης αυξάνονται ανάλογα με τον αριθμό των μορφών θυματοποίησης πρόσωπο με πρόσωπο, το βαθμό εξάρτησης από το διαδίκτυο, εάν το φύλο του παιδιού είναι αγόρι, ανάλογα με τον αριθμό συμπτωμάτων κατάθλιψης, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο απορρίπτεται από συνομηλίκους (Αβδελίδου, κ.ά., 2011).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός εγκυμονεί σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχική υγεία του παιδιού που εκφοβίζεται. Η αυτοεκτίμηση του ατόμου μειώνεται δραστικά, βιώνει αισθήματα ενοχής γι' αυτό που του συμβαίνει, ενώ αρχίζει να αναπαράγει αρνητικές σκέψεις και η επίδοση των κοινωνικών του ικανοτήτων μειώνεται αισθητά. Το πλέον δύσκολο στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι το ότι δεν ξέρει άμεσα ποιόν έχει να αντιμετωπίσει.

Το θεσμικό πλαίσιο

Τα ζητήματα της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού αντιμετωπίζονται πλέον με θεσμικό πλαίσιο. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέλαβε, με την υπ’ αρ. 159704/Γ7/17-12-2012 Υπουργική Απόφαση, τη δημιουργία Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής βίας

και του Εκφοβισμού, προκειμένου να καταγραφούν και να συγκεντρωθούν τα περιστατικά βίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν άμεσα προληπτικές και παρεμβατικές πρακτικές για την αντιμετώπιση αλλά και την μείωση του προβλήματος, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις βίας που καταγράφονται υψηλά ποσοστά. Συνέχισε δε, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση χρηματοδοτούμενου από το ΕΣΠΑ προγράμματος, που αφορά την πρόληψη του φαινομένου, μέσα από την προώθηση εξειδικευμένων δράσεων ενημέρωσης, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, υλοποιεί τις Πράξεις «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» οι οποίες είναι ενταγμένες στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013 και στο γενικότερο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (ΣΒΕ). Σκοπός των Πράξεων είναι η πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και η πρόνοια για την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας, μέσω προώθησης εξειδικευμένων δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών. Δημιουργείται μόνιμο δίκτυο ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα: Στο Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ έχει συγκροτηθεί η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) και η Ομάδα Διαχείρισης Έργου (ΟΔΕ). Στις Περιφέρειες η Επιτροπή Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ) - 13 τριμελείς επιτροπές και οι Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΠΟΔΠ)-385 στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί. Στις Σχολικές Μονάδες οι Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ)- δύο εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα. Η Δράση περιλαμβάνει εξ αποστάσεως και δια ζώσης εκπαίδευση για τις ΕΣΥΔΠ, τις ΠΟΔΠ και τις ΟΔΠ, ανάπτυξη ψηφιακού και έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και σύνταξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, ανάπτυξη εφαρμογών (πλατφόρμας και ενημερωτικής πύλης) για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τη δημοσιοποίηση επιμορφωτικού υλικού, καλών πρακτικών, στατιστικών στοιχείων κλπ. Μετά το πέρας της επιμόρφωσης, τα μέλη των ΕΣΥΔΠ, των ΠΟΔΠ και των ΟΔΠ θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και φορείς ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και επιμόρφωσης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), μέσω αντίστοιχων δράσεων, όπως δράσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τις ΟΔΠ, και οργάνωση δραστηριοτήτων από τους εμπλεκόμενους στο δίκτυο (Ομάδες Δράσεων Πρόληψης σε επίπεδο Περιφέρειας, Σχολικών Μονάδων, δίκτυο συνεργαζόμενων φορέων), όπως ομιλίες, διαλέξεις, προβολή ταινιών, επικοινωνία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς. Σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αλλά και στην Πρωτοβάθμια) υπάρχει τουλάχιστον ένας Σχολικός Σύμβουλος μέλος ΠΟΔΠ. Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2013-14, υφίσταται ο συντονιστής δράσεων ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι Σχολικός Σύμβουλος ο οποίος σε συνεργασία με τους υπευθύνους Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της Διεύθυνσης είχε τον όλο συντονισμό και την υλοποίηση δράσεων για τους υπευθύνους πρόληψης σχολικής βίας και εκφοβισμού κάθε σχολικής μονάδας της Διεύθυνσης. Το σχολικό έτος 2014-15 τα μέλη ΠΟΔΠ ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης έγιναν περισσότερα ανάλογα με τον αριθμό των σχολείων της κάθε Διεύθυνσης (για παράδειγμα στη ΔΔΕ Γ΄ Αθήνας ορίστηκαν 6 μέλη ΠΟΔΠ, τρία εκ των οποίων είναι Σχολικοί Σύμβουλοι). Κάθε μέλος ΠΟΔΠ έχει υπό τον συντονισμό του έναν αριθμό σχολικών μονάδων και τον συντονισμό των δύο εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα που είναι υπεύθυνοι πρόληψης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (μέλη ΟΔΠ). Έτσι, σε κάθε σχολική μονάδα Α/βμιας και Β/βμιας εκπαίδευσης υφίσταται η σχολική Ομάδα Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.), αποτελούμενη από 2 μόνιμους εκπαιδευτικός, η οποία έχει και την ευθύνη εφαρμογής των δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της Πράξης. Οι εκπαιδευτικοί ορίζονται από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, μετά από σχετική αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Οι αρμοδιότητες της κάθε ΟΔΠ είναι ενδεικτικά οι ακόλουθες (εγκύκλιος υπ.αρ.πρωτ.4077-28/04/2014, ΑΔΑ: ΒΙ0Ρ9-ΠΝ7):

1. Συνεργάζεται με την ΕΣΥΔΠ και την ΠΟΔΠ και έχει την ευθύνη εφαρμογής των δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.
2. Βοηθά στη διεξαγωγή εκτιμήσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τον καθορισμό της συχνότητας του φαινόμενου της σχολικής βίας, του τρόπου και του τόπου εμφάνισής του, του τρόπου αλληλεπίδρασης των μαθητών και των ενηλίκων (εκπαιδευτικοί, γονείς) και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του, μέσω εργαλείων έρευνας που θα καθοριστούν από την ΚΕΕ.
3. Υλοποιεί σχέδια δράσης (Project, ερευνητικές εργασίες, βιωματικές δράσεις κ.ά.).
4. Ενθαρρύνει και επιμορφώνει τους λοιπούς εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και διοργανώνει δραστηριότητες (ενδεικτικά, ομιλίες, διαλέξεις, προβολή ταινιών κλπ.) με στόχο την ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων – γονέων, μαθητών, σχολικής/τοπικής κοινότητας κλπ.

Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας

Η ευαισθητοποίηση και η γνώση των δεδομένων σχετικά με τον εκφοβισμό είναι ολοένα και πιο απαραίτητη, καθώς έχει παρατηρηθεί οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές είτε αδυνατούν να εκτιμήσουν τη σοβαρότητα συμπεριφορών εκφοβιστικού χαρακτήρα, άλλοτε επιδεικνύοντας υπερευαισθησία και άλλοτε παρεμβαίνοντας με καθυστέρηση (Olweus, 2009), είτε αγνοούν το σύνολο των παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να κάνουν αναφορικά με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικά με τον εκφοβισμό (συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο και σε κάθε σχολική αίθουσα κλπ). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις τεχνικές να «διδάξουν» βιωματικά και να εστιάσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Βασική επίσης για τον εκπαιδευτικό είναι η γνώση των ενεργειών στις οποίες θα πρέπει να προβεί, των διαδικασιών και των τεχνικών που θα επιτρέψουν την αγαστή συνεργασία του με τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου.

Τα παραπάνω επιτρέπουν ή/και επιβάλλουν την ανάληψη ολιστικών/συστημικών παρεμβάσεων (παρεμβάσεων βασισμένων στο σχολείο, νοούμενο ως σύστημα, τα μέλη του οποίου – εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνία- αλληλεπιδρούν), μαζί με στοχευμένες παρεμβάσεις - όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο - και παρεμβάσεις επιρροής της κοινωνίας. Βέβαια, προϋπόθεση είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιδείξουν ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη θεματική.

Τα σχολεία καλούνται να δημιουργήσουν μία ολοκληρωμένη πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από μία ενεργητική και αναστοχαστική διαδικασία, που να περιλαμβάνει - μεταξύ άλλων - την εμπλοκή του Διευθυντή/ντριας, των μελών του Συλλόγου διδασκόντων, των μελών του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και των μελών των μαθητικών συμβουλίων.

Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού. Όπως προαναφέραμε, υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Έτσι, τα μέλη ΟΔΠ σε συνεργασία με το μέλος ΠΟΔΠ, έχοντας ως απώτερο στόχο την πρόληψη του φαινομένου και κύριο σκοπό την αντιμετώπισή του μπορούν να προβούν στις ακόλουθες δράσεις:
-Διεξαγωγή έρευνας μέσω ανώνυμης συμπλήρωσης κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου για να ανιχνευθεί σε ποιο βαθμό το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι διαδεδομένο στο σχολείο τους.
-Ενημέρωση των μαθητών μέσα από σχετικές συζητήσεις για τις μορφές αλλά και τις επιπτώσεις του φαινομένου. Θα πρέπει να γίνει σαφές και ξεκάθαρο πως όλες οι μορφές εκφοβισμού είναι έξω από το πνεύμα και τη φιλοσοφία του σχολείου και διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Για το λόγο αυτόν, ενισχύουμε τους μαθητές να μη σιωπούν σε τέτοια φαινόμενα. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσει και η υιοθέτηση του θεσμού μέντορα-εκπαιδευτικού ανά μικρό αριθμό μαθητών, κυρίως των τάξεων μετάβασης, με

συμβουλευτικό καθοδηγητικό ρόλο, εκτός των άλλων, και σε θέματα επικοινωνίας και συγκρούσεων.

-Δημιουργία ενός κανονισμού μη βίας με δικαιώματα, υποχρεώσεις, ευθύνες, συνέπειες. Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως η ανωνυμία στο διαδίκτυο δε συνεπάγεται ανεύθυνη συμπεριφορά. Όλοι μας αφήνουμε ηλεκτρονικά ίχνη στο διαδίκτυο, συνεπώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε με κανόνες και με ήθος, όπως και στον πραγματικό κόσμο. Προς αυτήν την κατεύθυνση επιβάλλεται η συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια τάξεων.

-Ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για την ύπαρξη εναλλακτικών τρόπων παρέμβασης όπως η σχολική διαμεσολάβηση μεταξύ συνομήλικων (το κλειδί είναι η ενσυναίσθηση των μαθητών, έτσι ώστε οι παρευρισκόμενοι να μην σιωπούν (Noble, 2003), και συνεργασία για προσέγγιση του φαινομένου διαθεματικά και διεπιστημονικά μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά και με στήριξη και συνεργασία με ειδικούς. Επίσης, δημιουργία στο σχολείο κατάλληλου κλίματος που να προωθεί τον αλληλοσεβασμό και την κατανόηση μέσα από σχέσεις εμπιστοσύνης που απορρίπτουν κάθε εκφοβιστική συμπεριφορά. Συμβολή στην ομαλή ένταξη νέων μαθητών ή μαθητών από άλλα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως δεν χρειάζεται φόβος για το διαδίκτυο και τις χρήσεις του, αλλά εκπαίδευση των μαθητών για την ορθολογική χρήση και αξιοποίησή του. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται ενιαία στρατηγική και ολιστική πολιτική παρέμβασης διαμορφωμένη με συλλογικές και με αίσθημα ευθύνης και δικαίου διαδικασίες.

-Ανάληψη δράσεων ερευνητικών εργασιών ή στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (π.χ. Αγωγής Υγείας). Παρότρυνση των μαθητών για ομαδοσυνεργατική δημιουργική εργασία (ενδεικτικά αναφέρουμε βιβλιογραφική μελέτη του φαινομένου, διάλογοι- συνεντεύξεις μεταξύ συμμαθητών, δημιουργία αφισών, ομαδική εργασία για δημιουργία ταινιών μικρής διάρκειας κ.λπ.).

-Συνεργασία με τους γονείς. Διοργάνωση σχετικής με το ζήτημα εκδήλωσης με ειδικούς και συνεργαζόμενους με το ΥΠΟΠΑΙΘ για ενημέρωση των γονέων, οι οποίοι θα πρέπει να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι για τρόπους και τεχνικές δικής τους εποπτείας και διαμεσολάβησης σε θέματα διαδικτύου. Ενημέρωση γονέων για υπηρεσίες και φορείς όπου μπορούν να απευθύνονται.

-Σύνδεση με την κοινότητα. Διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων, ομιλιών, διασύνδεση με υπηρεσίες χρήσης και κατάχρησης του διαδικτύου και με φορείς συνεργαζόμενους με το ΥΠΟΠΑΙΘ, ανάπτυξη εργαλείων εντοπισμού, πρόληψης και χειρισμού φαινομένων διαδικτυακού εκφοβισμού, ενημέρωση για ασφαλές διαδίκτυο. Εκτιμούμε πως ειδική εκδήλωση θα πρέπει να πραγματοποιηθεί για την ενημέρωση του σχετικού νομοθετικού πλαισίου που διέπει το ζήτημα διαδικτυακός εκφοβισμός (ύπαρξη ενιαίου επαρκούς νομοθετικού κειμένου που να αφορά τα εγκλήματα Διαδικτύου, η δυνατότητα άρσης του απορρήτου των επικοινωνιών σε περιπτώσεις ήσσονος σημασίας, κλπ.).

Να τονίσουμε στο σημείο αυτό την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των μελών ΟΔΠ, η οποία προβλέπεται θεσμικά μέσω των ΠΟΔΠ, αλλά και αυτομόρφωσής τους, μέσω παρακολούθησης σχετικών ημερίδων, ομιλιών, συνεδρίων κλπ, η οποία θα πρέπει να προβλεφθεί και επισήμως από τους φορείς ευθύνης της πράξης έτσι ώστε τα μέλη ΟΔΠ να διευκολύνονται στην αυτοεπιμόρφωσή τους.

Συμπεράσματα

Η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού άρα και του διαδικτυακού εκφοβισμού με ολιστικές παρεμβάσεις και η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών και των εμπλεκομένων για το συγκεκριμένο ζήτημα φορέων στη σχολική κοινότητα, όπως προτείνεται στην εγχώρια (Μπογιατζόγλου, κ.ά, 2012) και διεθνή βιβλιογραφία (Kinston, 2011), σχετίζεται με τη διαδικασία

λήψης αποφάσεων με συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων αλλά και με άλλους φορείς. Κάθε περίπτωση έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται. Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη πλάνου δραστηριοτήτων σχετικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό μπορεί να σχετίζονται με τη δημιουργία «θετικού σχολικού κλίματος», την παρέμβαση από τους συμμαθητές, την οργάνωση βιωματικών δράσεων και την ένταξη του θέματος αυτού στη διδασκαλία τους.

Καθώς ο διαδικτυακός εκφοβισμός επιδρά και επηρεάζει και τις εκπαιδευτικές διεργασίες άρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων δράσεων από τα μέλη ΟΔΠ, δύναται να συμβάλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Αναπτύσσονται με τον τρόπο αυτόν σχέσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκομένους φορείς, με συνέπεια την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αναφορές

Αβδελίδου, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Μόττη, Φ. (2011). *Συμπεριφορές Διαδικτυακού εκφοβισμού στην εφηβεία: Προβλεπτικοί παράγοντες. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας.* Αθήνα.

Belsey, B. (2000). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation.* Διαθέσιμο online στο http://www.cyberbullying.ca. (Προσπελάστηκε στις 11/05/2015).

Cart, M. (2010). A literature of risk. *American Library Association, 41(5),* 32-35.

Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., Sassu, K. A. (2004). Bullying: considerations for definingand intervening school settings. *Psychology in the Schools*, *41 (8)*, 887-897.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, *29*, 129–156.

Kingston, M. (2011). Board Member Testifies at Cyber Safety Hearing. *Education Digest, 76 (5)*, 10-11.

Nansel,T., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan,W.J., Simmons-Morton, B. Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association,285,(16)*2094-2100.Διαθέσιμο online στο http://jama.amaassn.org/content/285/16/2094.full.pdf+html. (Προσπελάστηκε στις 10/05/2015).

Noble, T. (2003). Nobody left to hate. *EQ Australia, (4),* 8-9.

Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *American Psychological Society*, 196-200.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.,* Αθήνα.

Rigby, K. (2002) *Ramifications of peer victimisation for the mental well-being of schoolchildren.* In Proceedings of the Second National Conference on Bullying and Suicide in Schools, Retrieved: Tralee, Ireland, pp 44-54.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S.,& Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychologyand Psychiatry, 49(4),* 376–385.

Πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και καινοτόμα μοντέλα βελτίωσης του

Δεσυνιώτης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπ/σης, ΠΕ19
desyniotis@sch.gr

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία θεωρούμε τη σχολική κοινότητα σαν ένα δυναμικό σύστημα του οποίου οι παράμετροι έχουν μεγάλη ευαισθησία στις μεταβολές από το περιβάλλον του. Έτσι αναδύεται η πολυπλοκότητα του συστήματος και ο υψηλός βαθμός αστάθειας των σχέσεων που διέπουν τις δομές του. Στο πλαίσιο αυτό η καινοτομία έχει καταλυτικό ρόλο για την προώθηση εκπαιδευτικών μοντέλων που θα αναδιαρθώσουν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύουμε τις αιτίες που οι καινοτόμοι σχεδιασμοί παρουσιάζουν αδυναμία εφαρμογής στο περιβάλλον το οποίο δραστηροποιούνται και αναδεικνύουμε τα κίνητρα που μπορούν να ενεργοποιήσουν τα καινοτόμα στοιχεία ενός εκπαιδευτικού μοντέλου. Ακόμα γίνεται αναφορά σε δύο μοντέλα εκπαιδευτικής δράσης - την καινοτομία συνεργατικής έρευνας και την καινοτομία της διασποράς – που σχετίζονται με την σχολική κοινότητα. Επιπλέον περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά των μοντέλων αυτών, τονίζοντας την πολυπλοκότητα που τα διακατέχει και τους στόχους που μπορούν να προσεγγίσουν ενώ γίνεται εκτενής αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του πρώτου μοντέλου. Τέλος, διενεργείται εκπαιδευτική έρευνα σε θέματα καινοτομίας με την χρήση ερωτηματολογίου και εξαγωγή συμπερασμάτων από αυτό με χρήση στατιστικών εργαλείων και αποτελεσμάτων από την χρήση του λογισμικού SPSS.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπλοκότητα, συνεργατική έρευνα, καινοτομία διασποράς.

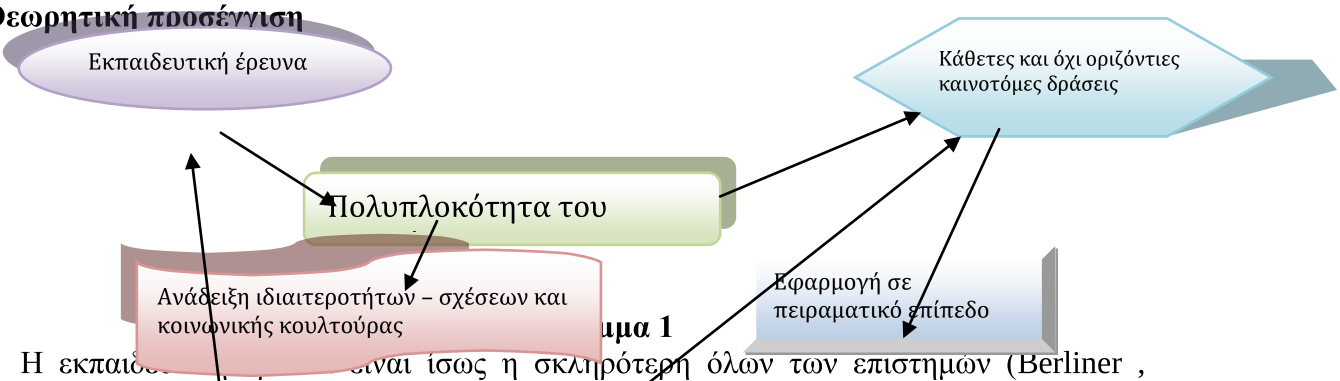
Εισαγωγή

Κατά καιρούς έχει ασκηθεί οξεία κριτική για την ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας που παράγεται (Hargreaves, 1996) με αποτέλεσμα να μην λειτουργεί παράλληλα η έρευνα και η πρακτική (Mortimore, 2000). Προχωρώντας ένα βήμα πιο κάτω (Peterson, 1999) θεωρείται ότι είναι μεμονωμένες οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που έχουν δοκιμαστεί ικανοποιητικά πριν εφαρμοστούν. Ομοίως ο Slavin(2002) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιεί ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας των αρχών του 20^{ου} αιώνα παρότι έχουμε εισέλθει στον 21^{ο} αιώνα. Η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να δίνει καινοτόμα στοιχεία οριοθετώντας νέους δρόμους που προκύπτουν από εμπειρίες του παρελθόντος αλλά και τις βαθύτερες ανάγκες της κοινωνίας όχι μόνο του σήμερα αλλά και αυτής που θέλουμε να προσδιορίσουμε στο μέλλον.

Τα σχολεία σαν οργανισμοί αποτελούν μη γραμμικά δυναμικά συστήματα με πλήθος βαθμών ελευθερίας που όσοι δραστηροποιούνται σε αυτά έχουν στενούς δεσμούς και υπόκεινται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Έτσι παρότι το πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας οριοθετείται από νόμους – διατάξεις – έγγραφα της Πολιτείας οι ιδιαιτερότητες του και η πολυπλοκότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών / μαθητών, εκπαιδευτικών / εκπαιδευτικών , μαθητών / μαθητών οριοθετούν ένα χαοτικό σύστημα απρόβλεπτων συμπεριφορών και στάσεων ενώ αρκετοί παράμετροι επηρεάζουν το όλο σύστημα. (Aitken 1986, Wenger 1998). Εμφανίζονται λοιπόν διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα που οικοδομούνται από την αλληλεπίδραση όσων κινούνται στο χώρο αυτό. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας είναι σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο γίνεται ένα σοβαρό σφάλμα που αφορά την γενίκευση επιμέρους ερευνών για την διερεύνηση της πολυπλοκότητας αυτής αφού δίνεται λίγη σημασία στην κουλτούρα των σχολείων που διεξάγεται (οριζόντιες προβλέψεις Ainscow , 1999 και Papanastasiou , 2000). Η έρευνα λοιπόν που στοχεύει να προτείνει καινοτομίες (σε επίπεδο δράσεων και προγραμμάτων) πρέπει να έχει την δυνατότητα διείσδυσης στην πολυπλοκότητα του

σχολείου (Aggelidis , 2004) ώστε να επιφέρει δραστικές βελτιώσεις. Αυτό μπορεί να αποκτηθεί από την συναλλαγή όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών – διοίκησης – μαθητών και την ενθάρρυνση τους να διερευνήσουν τις πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας.

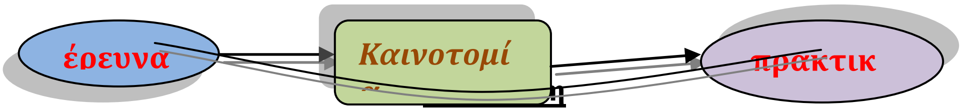
Θεωρητική προσέγγιση



[illegible]μα 1

Η εκπαιδ[illegible] είναι ίσως η σκληρότερη όλων των επιστημών (Berliner , 2002) γιατί οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με τεράστιο αριθμό παραγόντων(αναλυτικά προγράμματα, συμπεριφορά μαθητών, χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και διοίκησης, κατάρτισης αξίες, πιστεύω, υποστήριξη της κοινότητας κτλ) που δημιουργούν σύνθετες καταστάσεις. Η ανάδειξη της πολυπλοκότητας είναι σημαντική για την προώθηση καινοτόμων δράσεων. Στο σχεδιάγραμμα 1 καταφαίνονται οι σχέσεις και η ροή των βασικών δομών της εκπαίδευσης που μπορούν διαμορφώσουν καινοτόμες δράσεις.

Το ***πρότυπο***



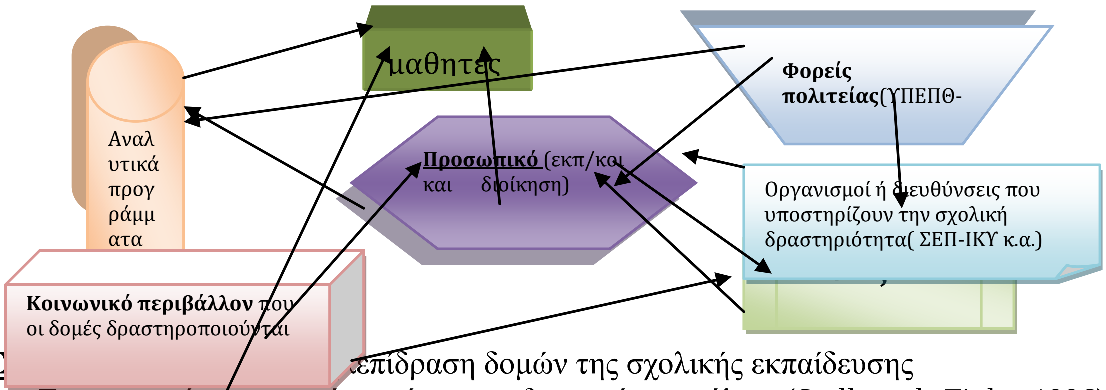
[illegible]

παρουσιάζει *χαμηλά ποσοστά εφαρμογής* για τους παρακάτω λόγους:

- Ελλιπής προσδιορισμός της πολυπλοκότητας και της ευαισθησίας του συστήματος σε διακυμάνσεις που μπορούν να το επηρεάσουν.
- Καιροσκοπική αντιμετώπιση εκπαιδευτικού συστήματος.
- Ελλιπές παιδαγωγικό υπόβαθρο του προσωπικού ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στην ειδίκευση.
- Υποβαθμισμένη, περιστασιακή επιμόρφωση και φόρτιση από καθημερινή σχολική ρουτίνα.
- Έλλειψη φορέων που θα προάγουν ενεργά και θα εφαρμόσουν την πιλοτική έρευνα.
- Κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι που απαξιώνουν την μαζικότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής.
- Αδυναμία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και οργανωμένων καινοτομιών που δίνουν έδαφος σε ατομικές και ημιτελείς προσπάθειες.
- Κοινωνική απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των στόχων που το διακατέχουν.

Πρέπει να σταθούμε στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών μοντέλων που τίθενται για εφαρμογή γιατί είναι ο αποφασιστικός παράγοντας στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος(Αγγελίδης, 2004). Ένα προτεινόμενο μοντέλο καταξιώνεται με την δυναμική της εφαρμογής των στόχων του και την μέτρηση των αποτελεσμάτων που το συνοδεύουν . Φυσικά ενυπάρχει σε αυτό η εγγενής αδυναμία της ποσοτικοποίησης στο επίπεδο της πρόβλεψης και ερμηνείας. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα τέτοιο σύστημα συμπεριφέρεται χαοτικά εξαιτίας του πλήθους των αλληλεπιδρώντων παραμέτρων που το απαρτίζουν (Nikolis, 1991). Έτσι οι οριζόντιες προβλέψεις που προκύπτουν από την έρευνα δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές δομές και

ανάγκες. Η εμπλοκή του ανθρώπινου παράγοντα – εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, κοινωνικού περιβάλλοντος – στη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου είναι το κλειδί στην επίτευξη των στόχων που το συνοδεύουν. Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα 2 φαίνονται οι δομές που επιδρούν σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο κι εμπεριέχουν ένα πλήθος παραμέτρων που αλληλεπιδρούν δημιουργώντας έτσι ένα ασταθές σύστημα.



ΣΧΕ… επίδραση δομών της σχολικής εκπαίδευσης

Τα *καινοτόμα στοιχεία ενός εκπαιδευτικού μοντέλου* (Stoll and Fink, 1996) εστιάζονται

1) σε **προγράμματα εξωστρέφειας** (σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο) που μπορεί να δώσουν καινούργιες προοπτικές στη σχολική ζωή αρκεί να ενεργοποιούνται οι δύο πόλοι : ενημέρωσης -κινητοποίησης,

2) σε εστίες **ειδικού βάρους** (ατομικές προσπάθειες εκπαιδευτικών – μαθητών),

3) στην **οργάνωση και την σύνδεση των επιμέρους δομών** της σχολικής κοινότητας (διασύνδεση και δραστηροποίηση των ενδογενών και εξωγενών δομών της σχολικής κοινότητας).

Τα *κίνητρα* (Hopkins, Ainscow, West, 1994) ώστε τα (1) και (2) καινοτόμα στοιχεία να ενεργοποιήσουν τα (3) στοιχεία είναι :

- ✓ οικονομικά πόροι,
- ✓ ποιοτική αλλαγή του συστήματος πρόσβασης σε τριτοβάθμια εκπαίδευση , ώστε να μειωθεί η φροντιστηριακή εξάρτηση στη γνώση που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την καθιστά μονοδιάστατη,
- ✓ αναδιοργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων
- ✓ αποκέντρωση (διοικητική και οικονομική) των σχολικών μονάδων,
- ✓ ενεργοποίηση long-time επιμορφώσεων , με δυνατότητες εκπαιδευτικών αδειών σε κατάλληλους οργανισμούς,
- ✓ διασύνδεση σχολικής ζωής με κοινωνία, ΕΕ , αγορά εργασίας και φορείς πολιτισμού,
- ✓ ενσωμάτωση προτάσεων εκπαιδευτικών ερευνών και καινοτομιών στη σχολική καθημερινότητα,
- ✓ χρήση εργαλείων που προάγουν την μαθησιακή διαδικασία καθιστώντας την πλουραλιστική και δημιουργική.

Καινοτόμα μοντέλα εκπαιδευτικής δράσης

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε δύο καινοτόμα μοντέλα εκπαιδευτικής δράσης:

- καινοτομία διασποράς,
- καινοτομία συνεργατικής έρευνας,

που επιχειρούν να διεισδύσουν στην πολυπλοκότητα του δυναμικού συστήματος που ονομάζεται σχολική μονάδα και δίνουν νέους προσανατολισμούς στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Καινοτομία διασποράς

Αφορά καινοτόμα προγράμματα και δράσεις με διαφορετική υφή/περιεχόμενο/δραστηριότητες που υλοποιούνται στην ίδια (ή περισσότερες) σχολική δομή από εκπαιδευτικούς, ασύνδετα στην αρχή (παράγοντας αστάθειας) ενώ στη συνέχεια τα αποτελέσματα των δράσεων συγκεντρώνονται και αξιολογούνται ώστε να οδηγήσουν σε ευσταθή μοντέλα μάθησης και εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας αυτής είναι (Aggelides, 2001, 2003):

(α) Το περιεχόμενο τους προσαρμόζεται ανάλογα με τον χώρο και τον χρόνο εφαρμογής τους, τις ειδικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες, το μορφωτικό επίπεδο και τις κοινωνικές δομές (με έντονο το στοιχείο του πειραματισμού).

(β) Διαφοροποιούνται στη σχολική κοινότητα που υλοποιείται από το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα και την διαδικασία εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

(γ) Λειτουργεί αποκεντρωτικά (με διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από πρόταση μαθήματος σε κάποια άλλη) και ενθαρρύνεται η παραγωγή καινοτόμων δράσεων στους εκπαιδευτικούς με παράλληλη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά δίκτυα.

Σύμφωνα με τις αρχές της πολυπλοκότητας δυναμικών συστημάτων, οι διαφορετικές καινοτόμες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας - ακόμα και με ατομικές πρωτοβουλίες - μπορούν να διαμορφώσουν νέες δομές των οποίων η οργάνωση μπορεί να αποφέρει νέες καταστάσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την δημιουργία βρόγχων ανάδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων : εκπαιδευτικών – μαθητών – κοινωνικού περιβάλλοντος - που θα σχετίζονται με ροή πληροφοριών ενώ θα ενεργοποιούνται από εργαλεία όπως τα ΤΠΕ, οι διαθεματικές προσεγγίσεις μαθησιακών αντικειμένων, η οργάνωση εκπαιδευτικών δικτύων κτλ με στόχο την εμφάνιση νέων ευσταθών δομών.

Γίνεται προφανές ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου περιέχει μια πανσπερμία καινοτόμων δράσεων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και σχέδια διδακτικών προσεγγίσεων. Στη συνέχεια μέσω forums επικοινωνίας συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα των δράσεων και δρομολογούνται νέοι ρόλοι και σχεδιασμοί. Φυσικά οι σχεδιασμοί αυτοί διέπονται από ευκαμψία στη διδασκόμενη ύλη και αποκέντρωση από την κεντρική εξουσία και τους φορείς της.

Καινοτομία συνεργατικής έρευνας και εφαρμογής.

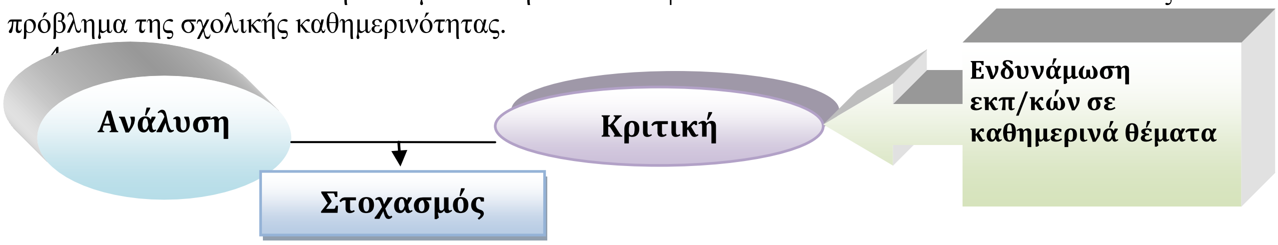
Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εκπαιδευτικοί γίνονται ερευνητές της ίδιας της πρακτικής τους και με συμβολή «συμβούλου-φίλου» (άτομο ή άτομα που γνωρίζουν το περιεχόμενο , την πρακτική και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας) καλούνται σε κριτική – στοχασμό επί της πρακτικής τους (Ainscow 1999, MacBeath 1999, Fink 1996). Έτσι υλοποιείται ένας συνεχής διάλογος θεωρίας και πράξης στο χώρο της σχολικής καθημερινότητας. Ο ρόλος του «συμβούλου-φίλου» ανατίθενται σε πρόσωπα που διαθέτουν την ικανότητα να παραβλέπουν ότι δεν είναι σημαντικό και το πλαίσιο εργασίας τους είναι πρακτικό – αξιόπιστο – αποτελεσματικό (Eisner 1998, MacBeath 1999). Ο ρόλος αυτός διαφοροποιείται από τον ειδικό- εμπειρογνώμονα που απλά συμβουλεύει, αφού ο «σύμβουλος-φίλος» εμπλέκεται σε καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με δυνατότητες υποστήριξης σε παιδαγωγικά , διαπροσωπικά και εκπαιδευτικά θέματα . Ένας τέτοιος ρόλος μπορεί να ανατεθεί σε

ομάδα ακαδημαϊκών που θα συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας και οι οποίοι θα έχουν άμεση πρόσβαση στην ρουτίνα του σχολείου για αρκετό διάστημα ώστε να προσεγγίσουν πρακτικά θέματα που αφορούν το σχολείο (Sibotnok, Goodlad, 1988).

Πλεονεκτήματα της συνεργατικής αλληλεπίδρασης :

- **Πηγή υποστήριξης** (εκπαιδευτική και ηθική). Αποτελεί συνήγορο σε πίεση Διοίκησης, θεσμικών παραγόντων , γονέων και κοινωνικού περιβάλλοντος (Catelli 1995).
- **Εκμετάλλευση εμπειρίας «συμβούλου-φίλου»**. Λειτουργώντας σαν αντισταθμιστικός παράγοντας σε αρνητικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και εκπαιδευτικών , εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Μετατροπή σχολείου σε **κοινότητα μάθησης**. (Wenger 1998).
- **Καινοτομία αλλαγής και κατευθύνσεων**. (Stylianou – Leigh, 2003). Όπου δίνεται έμφαση σε αλλαγές και βελτιώσεις με παρεκκλίσεις από παραδοσιακούς τρόπους αντιμετώπισης και χειραγώγισης. (Hart, Dadds 2001, Fullan 1991, Elliot 1991, Gross 1998).
- **Έρευνα και στοχασμός** που στοχεύει σε

1. Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών για ανάλυση προβληματισμών και σκέψεων τους.
2. Ανάδυση νέων απόψεων και στάσεων.
3. Διαλεκτική αντιμετώπιση των σκέψεων που αναλύονται σε κάθε είδους πρόβλημα της σχολικής καθημερινότητας.
4.



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Αναπτύσσεται έτσι η ικανότητα *«στοχασμού εν δράσει»* κατά την διάρκεια της διδασκαλίας Frost 1997, Day 1993) ενώ η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην έρευνα γεφυρώνει το χάσμα θεωρητικής έρευνας και πρακτικής (Robinson 1998 και Hargreaves 1996).

- Η πολυπλοκότητα των απόψεων και των διαφοροποιήσεων δημιουργεί ανάδραση για **εμφάνιση νέων ιδεών και απόψεων που έμεναν στο περιθώριο ή είχαν αγνοηθεί**.

Η συνεργατική έρευνα αποτελεί έκφραση της «έρευνας μαζί με ανθρώπους» και όχι «επί « των ανθρώπων (Heron, Reason 2001). Παράλληλα ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών και των απόψεων τους σε διαδικασίες ανάλυσης και προώθησης καινοτόμων στοιχείων (Ainscow et all 1998 και Messiou 2002).

- **Δίνεται αξία σε άτομα και δράσεις του σχολείου** επιτυγχάνοντας έτσι :

I. Αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μελών της σχολικής κοινότητας.
II. Διαφορετική εικόνα στο κοινωνικό σύνολο.
III. Αποβολή «προπατορικού αμαρτήματος» εικόνας κακού ή μέτριου εκπαιδευτικού που πολιτικές και κοινωνικές ομάδες αποδίδουν εύκολα και καιροσκοπικά.
IV. Υλοποίηση ενός ανοικτού σε προκλήσεις σχολείο.
V. Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ενεργητικοί παράγοντες και όχι παθητικά υποκείμενα (Heron, Reason, 2001 and Dadds 1995).

Μειονεκτήματα και δυσκολίες της συνεργατικής αλληλεπίδρασης.

✓ **Απαιτείται χρόνος για την έρευνα** και συντελείται αύξηση της φυσικής κούρασης από την καθημερινότητα της σχολικής ρουτίνας (Cooper et all 2000) ενώ παραμένει ο όγκος της ύλης των μαθημάτων που πρέπει να διδαχθούν. (σε άλλες χώρες της ΕΕ έχει επιτευχθεί η αύξηση του χρόνου απασχόλησης των εκπαιδευτικών – όχι διδακτικά- με αύξηση των αποδοχών σε οικονομικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο).

✓ Η πολυπλοκότητα της έρευνας αυξάνει την **δυσκολία κατανόησης** της μεθοδολογίας και του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας (Berliner 2002). Αυτό μπορεί να τροφοδοτήσει με παθητικότητα και στεγανότητα τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

✓ **Οι σχέσεις του προσωπικού επηρεάζουν την πορεία της έρευνας**. Η ατομικιστική κουλτούρα (Hargreaves 1992) δυσκολεύει την συνεργατική μάθηση ενώ συναισθηματικές φορτίσεις και προθέσεις δημιουργούν εντάσεις .

✓ **Άγχος και απογοήτευση**. Η εγωιστική κουλτούρα που βρίσκεται στη καρδιά του κοινωνικού γίγνεσθαι γιγαντώνεται σε κοινωνικούς πυρήνες , όπως είναι τα σχολεία, δημιουργώντας θύλακες αμυντικής αντιμετώπισης και προσωποποίησης δράσεων και συμπεριφορών. Παράλληλα η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν μπορεί να θεωρηθεί σαν μείωση της προσωπικότητας και του έργου τους από την εμπλοκή τρίτων σε αυτά. (έννοια κακόπιστης κριτικής – απαισιοδοξία για αποτελέσματα – οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης από ομάδα ατόμων που κατέχουν ρόλο «συμβούλου-φίλου»).

Εκπαιδευτική έρευνα για την καινοτομία

Για να κατανοήσουμε το βαθμό αφομοίωσης και πρόσβασης των μαθητών στα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, διενεργήσαμε εκπαιδευτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου με πολλαπλές επιλογές. Στόχος ήταν η διερεύνηση της συμμετοχής και εφαρμογής κα. καινοτόμων δράσεων σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμα διερευνήθηκε η γνώμη των μαθητών για τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και η εκτίμηση τους για καινοτόμα προγράμματα πού ήδη εφάρμοσαν σε προηγούμενες σχολικές χρονιές.

Έτσι στη εκπαιδευτική έρευνα τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα, όπως:

- συμμετοχή και εμπειρία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε καινοτόμα προγράμματα,
- γνώμη και αξιολόγηση των μαθητών από την συμμετοχή τους σε αυτά,
- επίδραση ΤΠΕ σε νέους τρόπους διδακτικής προσέγγισης,
- δράση δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης σε καινοτόμα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης.

Ιδιαίτερη έμφαση στη δόμηση του ερωτηματολογίου δόθηκε στην αποκόμιση εκτιμήσεων από τους ίδιους τους μαθητές για καινοτόμες δράσεις και προγράμματα που ήδη εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση.

Με χρήση στατιστικών εργαλείων γίνονται υποθέσεις σε επίπεδο σημαντικότητας 95% (α=0,05) και εφαρμόζεται το χ^2 κριτήριο για αυτές. Παρακάτω δίνουμε το ερωτηματολόγιο, την ταυτότητα του δείγματος, τις υποθέσεις που ελέχθηκαν (υποθέσεις H_0, H_1 σε επίπεδο σημαντικότητας 95%) ενώ γίνεται έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του χ^2 κριτηρίου και δίνονται τα αριθμητικά αποτελέσματα (χρήση στατιστικού πακέτου SPSS). Τέλος παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της ανάλυσης αυτής.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 ερωτήσεις που η μία από αυτές(3^A) ενεργοποιείται από το φίλτρο της προηγούμενης ερώτησης (3) . Αποτελείται από τις εξής ομάδες : διερεύνηση ηλικίας μαθητών (ερ. 1), συμμετοχή και εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις (ερ. 2,3,3^A) ,συσχέτιση καινοτόμων δράσεων με παραδοσιακές δομές (ερ. 4.5,8) , ρόλος ΤΠΕ σε καινοτόμες δράσεις (ερ. 6) και διάχυση από την εφαρμογή της σε εξωσχολικές δομές (ερ. 7,9).

(1) Ηλικία

13 …… 14 ………. 15 ……….. 16 ………… 17 ………… 18 …………….

(2) Τι από τα παρακάτω αποδίδει τον όρο «καινοτομία»

a) Νέες πρακτικές
b) Αλλαγή αναλυτικού προγράμματος
c) Άγνωστο
d) Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.

(3) Έχετε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα των παρακάτω κατηγοριών
Υγείας
Περιβαλλοντικά
Πολιτιστικών θεμάτων
Ευρωπαϊκών προγραμμάτων
Ερευνητικών εργασιών
ΝΑΙ ……………… ΟΧΙ …………………
(3[A]) Αν ΝΑΙ σε πόσες κατηγορίες .
(1)……………. (2) ……………… (3) ……………….. (4) …………………

(4) Θεωρείτε ότι οι καινοτόμες δράσεις πρέπει να γίνονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ώρες ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα να γίνονται με τον παραδοσιακό τρόπο.
ΝΑΙ …………… ΟΧΙ ………………… ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ ………………………

(5) Οι καινοτόμες δράσεις είναι πιο ενδιαφέρουσες και δημιουργικές στη σχολική καθημερινότητα.
ΝΑΙ …………… ΟΧΙ ………………… ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ ………………………

(6) Πιστεύετε ότι τα ΤΠΕ συντελούν σε νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο αλλά και στον προσωπικό σας χώρο.
ΝΑΙ …………… ΟΧΙ ………………… ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ ………………………

(7) Θα επιλέγατε κάποια άλλη σχολική μονάδα για τη φοίτηση σας, που γνωρίζετε ότι συντελούνται καινοτόμες δράσεις και εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας.
ΝΑΙ …………… ΟΧΙ ………………… ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ ………………………

(8) Κάποιες εκπαιδευτικές ώρες υιοθετούνται νέοι τρόποι εκπαιδευτικών δράσεων και μάθησης. Θα τις χαρακτηρίζατε

i. Βαρετές
ii. Κουραστικές
iii. Ενδιαφέρουσες
iv. Δημιουργικές
v. Τίποτα το ιδιαίτερο.

(9) Οι καινοτόμες δράσεις μπορούν να ενταχθούν πιο εύκολα στα δημόσια σχολεία ή σε άλλους χώρους φροντιστηριακής μάθησης.

I. Δημόσια σχολεία
II. Φροντιστήρια
III. Πουθενά.
IV. Και στα δύο.

Ταυτότητα ερωτηματολογίου

Η έρευνα διενεργήθηκε σε 70 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αστικού σχολείου στο πρώτο εξάμηνο του 2015.

Στη συνέχεια περιγράφηκαν τέσσερεις μεταβλητές (ερωτήσεις 3, 4,5 και 6) σαν κατηγορικές , ορίστηκαν οι τιμές τους και ο τύπος μέτρησής τους.

Το θέματα που ερευνήθηκαν είναι

(Α) το ενδιαφέρον των μαθητών από την συμμετοχή τουσε καινοτόμες δράσεις σε αυτές και

(Β) η σχέση ΤΠΕ με τα καινοτόμα προγράμματα.

Υποθέσεις

(α) Μηδενική υπόθεση H_o : η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα επηρεάζει θετικά την άποψη και το ενδιαφέρον τους για τα καινοτόμα προγράμματα . *(p>0.05).*

Υπόθεση εργασίας H_1 : η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα δεν επηρεάζει θετικά την άποψη και το ενδιαφέρον τους για τα προγράμματα αυτά. *(p<0.05).*

Προϋποθέσεις εφαρμογής του χ^2 κριτηρίου

(1) Το δείγμα που εξετάστηκε (N=70) επιλέχθηκε τυχαία και είναι ικανοποιητικό . Έγκυρες τιμές δόθηκαν και στις 70 απαντήσεις.

(2) Οι παρατηρήσεις είναι ανεξάρτητες.

(3) Οι μεταβλητές είναι κατηγορικές και δεν επικαλύπτονται οι επιμέρους κατηγορίες τους.

(4) Λιγότερες του 25% των απαντήσεων έχει μικρότερη τιμή από 5.

Έτσι παρατηρούμε σε crosstabs ότι η χρήση της στατιστικής κατανομής x^2 σε επίπεδο σημαντικότητας 95% (α=0,05) αποδίδει min expected count = 0,04 , N=70, p=0.136>0.05 χ^2=6.999 df=4 . Άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση δηλαδή η η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα επηρεάζει θετικά την άποψη και το ενδιαφέρον τους για καινοτόμα προγράμματα (στους ΠΙΝΑΚΕΣ 1 και 2 δίνονται : ο πίνακας διπλής εισόδου για τις μεταβλητές των ερωτήσεων 3 και 5 και τα αποτελέσματα της ανάλυσης Pearson-chi square)

Οι ενδείξεις υπολοίπων προκύπτουν από τη διαφορά παρατηρούμενων – αναμενόμενων συχνοτήτων. Θετική τιμή υπολοίπου σημαίνει ότι το ισοζύγιο παρατηρούμενων – αναμενόμενων συχνοτήτων βαρύνει υπέρ των παρατηρούμενων (οι παρατηρούμενες συχνότητες είναι περισσότερες από τις αναμενόμενες). Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά (θετική ή αρνητική), τόσο πιθανότερο είναι να προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Στο συγκεκριμένο πρόβλημα η διαφορές είναι μικρές (1 μονάδα).

(β) Μηδενική υπόθεση H_o : η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα επηρεάζει θετικά η άποψη τους για την χρήση των ΤΠΕ στα καινοτόμα προγράμματα. *(p>0.05).*

Υπόθεση εργασίας H_1 : η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα δεν επηρεάζει θετικά η άποψη τους για την χρήση των ΤΠΕ στα καινοτόμα προγράμματα. *(p<0.05).*

Οι προϋποθέσεις του x^2 - κριτηρίου ισχύουν όπως παραπάνω και τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής :

Σε crosstabs η χρήση της στατιστικής κατανομής x^2 σ’ επίπεδο σημαντικότητας 95% (α=0,05) αποδίδει min expected count = 0,16 , N=70, p=0.243>0.05 χ^2=5.462 df=4 . Άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση δηλαδή η η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα επηρεάζει θετικά την άποψη και το ενδιαφέρον τους για την χρήση των ΤΠΕ στα καινοτόμα προγράμματα. (στους ΠΙΝΑΚΕΣ 3 και 4 δίνονται : ο πίνακας διπλής εισόδου για τις μεταβλητές των ερωτήσεων 3 και 6 και τα αποτελέσματα της ανάλυσης Pearson-chi square).

Συμπεράσματα

Μπορούμε να συνοψίσουμε τα εξής:

- Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών σε καινοτόμες δράσεις λειτουργεί καταλυτικά στην σχέση τους με την σχολική κοινότητα.
- Διαφαίνεται η αναζήτηση νέων προσεγγίσεων που θα αναδείξουν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Οι μαθητές/τριες είναι έτοιμοι για αλλαγές σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- Τα ΤΠΕ έχουν αποφασιστικό ρόλο στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2004). Εκπ/κες καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, τ. Β’,εκδ. Δάδρανος.

Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London , Falmer press.

Ainscow, M., Booth, T. , Dyson, A. (1998). Inclusion and exclusion in schools : listening to some hidden voices. London , Falmer press.

Aitken, R. (1986) . Understanding schools and organizations, London : Renguin.

Angelides, P. (2001). Intern. journal of qualitative studies in education,14(3),429-442.

Angelides, P. (2003). Intern. journal of qualitative studies in education,3(4),3-28.

Angelides, P. (2004). Reflections on policy and practice of special/inclusive education. European Journal of special needs Education, 18 (1), 211-223.

Berliner , D.C. (2002). Educational research : the hardest science of all . Educational Researcher, 31(8),18-20.

Catelli, L., A. (1995), Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. Action in teacher education, 26(1), 25-38.

Cooper, P., et all (2000), Positive alternatives to exclusion. London : Routledge/Falmer.

Dadds, M. and Hart, S. (2001).Doing practitioner research differently. London : Routledge/Falmer.

Dadds, M. (1995). London: Falmer Press.

Day , C., (1993). British educational research journal,19(1),83-93.

Eisner,E.,W. (1998). The enlightened eye. Upper Saddle River. NJ : Prentice Hall.

Elliot, J. (1991).Action research for educational change. Milton Keynes : Open University Press.

Fink,D.,(1996). Changing Schools, Buckingham: Open University Press.

Frost ,D.,(1997) . Reflective action planning for teachers.London:D. Fullon.

Fullan, M., (1991). The new meaning of educational change. London : Cassell.

Gross,T.,L., (1998). Partners of education. S. Fransisco,C.A. Jossey-Bass.

Hargreaves, A.(1992). Cultures of teaching :a focusfor change. New York : Teachers' College Press.

Hargreaves, D.,H.(1996). Teaching as research-based profession : possibilities and prospects, Teacher Training Agency Annual Lecture. London : Teacher Training Agency.

Heron, J. and Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry : research "with" rather "on" people. In : P. Reason and H. Bradbury (EDS), Handbook of action research. Thousand Oaks, CA : Sage.

Hopkins,D.,Ainscow,M.,West,M., (1994). School improvement in an era of change, London, Cassel.

MacBeath, J. (1999., Schools must speak for themselves. London :Routledge.

Messiou, K. (2002). Marginalisation in primary schools :listening to children's voices. Support for Learning, 17 (3), 117-121.

Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? British Educational Research Journal, 26(1) , 5-24.

Nicolis, J. (1991). Chaos and information processing: a heuristic outline, World Scientific.

Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. Studies in Educational Evaluation, 26 (1), 27-42.

Peterson, P. (1999). Rigorous trials and tests should precede adoption of school reforms. Chronicle of Higher Education.

Robinson, V.M.J (1998). Methodology and the research- practice gap. Educational Researcher, 27 (1), 17-26.

Sibotnik,K.,A. and Goodlad,J.,I. (1988). School-*University partnerships in acting consepts, cases and concerns. N. York Teacher college Press.

Slavin, R.E. (2002). Evidence based education policies : transforming educational practice and research. Educational Researcher, 31 (7), 15-21.

Stoll, L. and Fink, D. (1996).Changing our schools. Buckingham : Open University Press.

Stylianou,T. and Leigh,J. (2003). Intercultural education, 14(1),57-66.

Wenger, E. (1998), Communities of practice : " Learning, meaning anf identity. Cambridge :Cambridge University Press.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Εφαρμογή σε δύο τμήματα της τυπικής εκπαίδευσης.

Γιωτόπουλος Φ. Γεώργιος
Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Αιγίου,
ggiotop@gmail.com

Περίληψη

Δεδομένου ότι, όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και στηρίζονται στη γνώση και στις εμπειρίες που ήδη κατέχουν, προκειμένου να βρίσκουν λύσεις στα καθημερινά θέματα που τους απασχολούν, μπορούν πλέον να αναζητήσουν τη γνώση με έναν τρόπο διαφορετικό, καινοτόμο και ολιστικό ταυτόχρονα. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007), αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Μέσω της ενσυναίσθησης (Taylor & Cranton, 2013), οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν σε ένα καλύτερο επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τίθεται προς μελέτη. Ο σκοπός αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, μέσω της ενσυναίσθησης, σχετικά με τις νέες διδακτικές μεθόδους και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (ΜΜ) μέσα από την αισθητική εμπειρία του Α. Κόκκου (2011[β]; 2011[α]).

Λέξεις κλειδιά: empathy, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της ενσυναίσθησης κατά την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου, καθώς και την έκταση αυτής, στις υπό μελέτη ομάδες. Η μέθοδος προσέγγισης αφορούσε στην εκμάθηση της μεθόδου σε δύο εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η μέθοδος εφαρμόστηκε στην πράξη, στην τάξη τους. Τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος είναι το τμήμα της Β' Λυκείου Πληροφορικής σε ΕΠΑΛ του νομού Ηλείας και το τμήμα της Β' Λυκείου σε ΓΕΛ του νομού Αχαΐας. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από το υλικό των μαθητών και έγινε διερεύνηση σχετικά με το εάν η ενσυναίσθηση βοήθησε στην εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου μέσω της μεθόδου του Α. Κόκκου.

Αρχικά γίνεται παρουσίαση της μεθόδου του Α. Κόκκου. Κατόπιν, δίνεται ο ορισμός της ενσυναίσθησης και παρουσιάζονται οι απόψεις των Goleman, (1998) Taylor (2007), Taylor & Cranton (2012; 2013) σχετικά με την ενσυναίσθηση και το ρόλο που αυτή παίζει στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (2007). Επιπλέον, δίνονται κάποια παραδείγματα και εφαρμογές σχετικά με την ενσυναίσθηση καθώς και κάποια πλεονεκτήματα από τη χρήση της.

Το μεθοδολογικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε εντάσσεται στο πεδίο της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι: Η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών ντοκουμέντων των μαθητών, η απάντηση σε ερωτηματολόγιο με 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου από τους μαθητές, ένα ερωτηματολόγιο με 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τους εκπαιδευτικούς καθώς και η συζήτηση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων μετά το τέλος της διαδικασίας. Επίσης, μέσω συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς έγινε η σύνθεση και σύγκριση των μεταξύ τους απόψεων.

Επιπρόσθετα, απαντήθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαν τεθεί.

a) Το διαφορετικό φύλο των μαθητών παίζει κάποιο ρόλο στην κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης;
b) Κατά πόσο μπορούν οι μαθητές να μπουν στη θέση του άλλου, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημά του;
c) Βοηθά η μέθοδος τους Κόκκου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων των μαθητών;

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας είναι οι εξής:

i. Να αναγνωρίζουν σε ατομικό επίπεδο τα στοιχεία εκείνα του έργου τέχνης που θα τους οδηγήσουν στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα κατά Mezirow και θα πυροδοτήσουν τον κριτικό στοχασμό
ii. Η ανάδειξη των συναισθημάτων των μαθητών κατά την παρατήρηση του πίνακα
iii. Η αλλαγή στις στάσεις που αφορούν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το ρατσισμό – όπου υπάρχουν.

Παρουσίαση της μεθόδου μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα της παρούσας εργασίας είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2008; 2009[α]; 2009[β]; 2010; 2011[α]; 2011[β]; 2012) και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Συνέδριο για τη ΜΜ στις Βερμούδες το 2009. Αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου γίνεται στο βιβλίο του ‘Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες’ (Κόκκος, 2011[α]). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011[α]:71-72), «*η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης […]*» μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες «*σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους*». Η ΜΜ μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι «*μια μέθοδος παρατήρησης ων τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης*». (Κόκκος, 2011[α]:72). Η μεθοδολογία αυτή έχει εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές και προγράμματα, όπως η Ράικου (2013), ArtiT (2012). Ο συγκριτικός έλεγχος θα αφορά σε κάθε ένα από τα στάδια της μεθόδου της Αισθητικής Εμπειρίας, ως προς συγκεκριμένους άξονες όπως: Κριτικός στοχασμός, Συμμετοχή στο στοχαστικό διάλογο, Χαρακτηριστικά στοχαστικού διαλόγου, Διεργασία παρατήρησης και Μετασχηματισμός αρχικής άποψης μέσω της ενσυναίσθησης.

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου είναι έξι συνολικά. Αναπτύσσονται αναλυτικά στο βιβλίο του Κόκκου, ‘Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες’. (2011[α], 97-100).

- Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.
- Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.
- Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.
- Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης.
- Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.
- Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Ενσυναίσθηση - εισαγωγή

Σύμφωνα με το Mezirow (1991, στο Taylor & Cranton (2013:37)), τρία είναι τα δομικά χαρακτηριστικά στην ΜΜ: ο κριτικός στοχασμός, ο διάλογος και η εμπειρία. Ως ένα επιπλέον δομικό χαρακτηριστικό της μετασχηματίζουσας μάθησης, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στη βιβλιογραφία και καταγράφεται η σημασία της, «*αν και σπανίως ορίζεται ή συζητείται σε μεγάλο βάθος*», ιδίως δε η σχέση της με βασικά δομικά στοιχεία του Mezirow. Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται σε αυτήν, (Gum, Greenhill & Dix, 2011; Stevens-Long, Schapiro &

McClintock, 2012; Taylor, 2007, 1997; Willis, 2012), όπως παρατίθενται στο Taylor & Cranton (2013:37). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Taylor & Cranton (2013:35), «*τρία από τα θέματα που έχουμε επιλέξει εστιάζουν στις κεντρικές δομές της μετασχηματίζουσας μάθησης - δομές που είναι πάντοτε παρούσες, αλλά σπάνια αποδομούνται ή διερευνώνται σε βάθος. Αυτές είναι η εμπειρία, η ενσυναίσθηση, και η επιθυμία για αλλαγή*».

Στενά συνδεδεμένος με την περιοχή της σχετικής γνώσης και της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής μάθησης, ο ρόλος των συναισθημάτων στην διαδικασία μιας προοπτικής μετασχηματισμού. (Taylor, 2007:188). Παρομοίως, ο Mezirow (2000:11, στο Taylor, 2007:188) «*έχει δεχτεί τη σημασία τους, δηλώνοντας ότι η 'αποτελεσματική συμμετοχή στη συζήτηση και στη μετασχηματίζουσα μάθηση απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση και έλεγχο*».

Η ΜΜ «*καθιστά ασαφή τα όρια μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και συγχέει περαιτέρω τους ρόλους και τις ευθύνες τους στην μετασχηματιστική τάξη. Η απάντηση σε αυτήν την ανησυχία τόσο για το δάσκαλο και μαθητή βρίσκεται μέσα από το φακό της ενσυναίσθησης, ένα ουσιώδες δομικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης που αξίζει πολύ μεγαλύτερης προσοχής από αυτή που λαμβάνει*». (Taylor & Cranton, 2012:337).

Ορισμός της ενσυναίσθησης

Ως έννοια, η ενσυναίσθηση (empathy), πρωτοχρησιμοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του 1920 από τον Αμερικανό ψυχολόγο Ε. Μπ. Τίτσενερ. Η αγγλική λέξη προέρχεται «*από την αρχαία ελληνική 'εμπάθεια' (σύνθετη των λέξεων εν, εντός και πάθος) – για να αποδοθεί η έννοια του 'αισθάνομαι εντός', όρος που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από θεωρητικούς της αισθητικής για να περιγράψει την ικανότητα σύλληψης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου*». (Goleman (1998:151)

Σύμφωνα με τον Goleman (1998:412) η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με την κατανόηση των συναισθημάτων και των εγνοιών των άλλων και το να μπορεί κάποιος να 'μπει' στη θέση τους. Επίσης, ο σεβασμός του γεγονότος ότι οι άνθρωποι νιώθουν διαφορετικά για κάποια πράγματα. Επιπρόσθετα, ο ίδιος τονίζει (Goleman, 1998:369), ότι «*μια ζωτικής σημασίας κοινωνική δεξιότητα είναι η ενσυναίσθηση, η κατανόηση των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων, ο σεβασμός των διαφορών στον τρόπο που οι άνθρωποι αισθάνονται για κάποια πράγματα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις τίθενται στο επίκεντρο της προσοχής και περιλαμβάνουν την εκμάθηση της δεξιότητας του καλού ακροατή και του ικανού στην υποβολή των ορθών ερωτήσεων. Επίσης τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν ανάμεσα σε κάτι που λέει ή κάνει κάποιος και στις δικές τους αντιδράσεις και κρίσεις. Διδάσκονται τη διεκδικητική στάση αντί το θυμό ή την παθητικότητα. Και βέβαια διδάσκονται την τέχνη της συνεργασίας, της λύσης των διαφωνιών και του συμβιβασμού*».

Παραδείγματα – εφαρμογές της ενσυναίσθησης

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, σύμφωνα με τον Goleman (1998:149), «*σε περισσότερους από επτά χιλιάδες ανθρώπους, στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε δεκαοκτώ άλλες χώρες, βρέθηκε ότι τα οφέλη που προέκυπταν από την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων από μη λεκτικές ενδείξεις περιελάμβαναν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια και, ας μη φανεί παράξενο, περισσότερη ευαισθησία. Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες είναι καλύτερες από τους άνδρες σ' αυτό το είδος ενσυναίσθησης*».

Σύμφωνα με τον Δρ. Ντέιβιντ Χάμπουργκ, ο οποίος πραγματοποίησε μερικά πρωτοποριακά προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης, (Goleman, 1998:377), «*ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα – με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη*».

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Γιωτόπουλος (2014α), μια μαθήτρια της Β' Λυκείου δηλώνει: «*Κάνοντας αυτή την εργασία ένιωσα πως θα μπορούσε να αισθάνεται το θύμα στη συγκεκριμένη περίπτωση του ρατσισμού και κατάλαβα ότι ποτέ μου δεν θέλω να γίνω θύμα ή θύτης σε ένα τέτοιο γεγονός*». Η μαθήτρια αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, δηλαδή στην «*αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων [...], μια ικανότητα που έχει τη βάση της στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση και είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα*». (Goleman, 1998:79 στο Γιωτόπουλος, 2014β:244-245).

Πλεονεκτήματα από τη χρήση της ενσυναίσθησης

Σχετικά με την ενσυναίσθηση και τα οφέλη από τη χρήση της εντός της αίθουσας διδασκαλίας οι Taylor & Cranton, (2013:38) παρατηρούν ότι «*παρά τη μεταφορά στο προσκήνιο των συναισθημάτων, οι μελετητές έχουν παραβλέψει το ρόλο που παίζει η ενσυναίσθηση στο να εμπλέξει τη συγκινησιακή φύση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Είναι η ενσυναίσθηση που: παρέχει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να ταυτιστεί με τις προοπτικές των άλλων, μειώνει την πιθανότητα της προκατάληψης, αυξάνει τις πιθανότητες να υπάρξει από κοινού κατανόηση σε ένα συγκεκριμένο θέμα και διευκολύνει τον κριτικό στοχασμό μέσα από το συναισθηματικό σθένος των παραδοχών. Είναι πιθανό ένα σημαντικό αποτέλεσμα μιας προοπτικής μετασχηματισμού να περιλαμβάνει μία αύξηση της ενσυναίσθησης προς τους άλλους* (Gravett, 2004: MacLeod, Parkin, Pullon & Robertson, 2003)».

Σύμφωνα με τους Taylor & Cranton (2012:335-336) «*ο Willis περιγράφει πως η λογική, η φαντασία, η δράση και η αίσθηση ή τα συναισθήματα είναι αλληλένδετα. Αυτό επιβεβαιώνεται περαιτέρω από την Kreber η οποία γράφει ότι ο κριτικός στοχασμός δεν είναι μόνο μια λογική δραστηριότητα, αλλά ενέχει επίσης δημιουργικές και συναισθηματικές ικανότητες*».

Αποτελέσματα κάθε σταδίου της μεθόδου

Αρχικά θα παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε το συγκεκριμένο δείγμα, καθώς και το έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε. Κατόπιν, γίνεται η παρουσίαση των τμημάτων και έπειτα ο σχολιασμός για κάθε στάδιο εφαρμογής της μεθόδου ξεχωριστά.

Η Γ΄ Λυκείου ως η τελευταία τάξη του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η ηλικία των μαθητών όπου κατά μέσο όρο είναι τα 18 έτη, θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για την εφαρμογή της μεθόδου. Κι αυτό διότι πλησιάζει την «*ενηλικιότητα*» όπου οι αποφάσεις που λαμβάνονται απαιτούν και «*κριτικό στοχασμό σχετικά με την εγκυρότητα των παραδοχών ή των επιχειρημάτων στα οποία αυτές βασίζονται*». (Mezirow, 2007:47). Λόγω όμως του βεβαρυμμένου προγράμματός τους από τη διαδικασία εισαγωγής τους στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, δεν κατέστη δυνατόν να συνεργαστούν. Εκτός από την άρνηση των ίδιων των μαθητών, δεν συναίνεσαν ούτε οι εκπαιδευτικοί που θα παρουσίαζαν τη μέθοδο, ούτε και οι διευθυντές των σχολείων. Κατά συνέπεια, επιλέχτηκε η Β' Λυκείου για την εφαρμογή της μεθόδου. Το έργο τέχνης που επιλέχτηκε (Norman Rockwell - New Kids in the Neighbourhood, 1967) ήταν προϊόν συνεννόησης μεταξύ του συγγραφέα και των εκπαιδευτών. Αυτό έγινε για οικονομία χρόνου διότι σύμφωνα με τον Κόκκο (2011:100) στο «*παράδειγμα εφαρμογής*» του, αναφέρει ότι «*στη διάρκεια της 6ης συνάντησης, παρακάλεσα τους φοιτητές να απαντήσουν γραπτά στην ερώτηση…*», ενώ βρίσκεται ακόμη στο 2ο στάδιο. Στη σχολική πραγματικότητα δεν υπάρχει τόσος διαθέσιμος χρόνος για να υλοποιηθεί η μέθοδος.

Επιπρόσθετα, «*ο εκπαιδευτής θα πρέπει πρώτα να ανιχνεύσει αν υπάρχει κάποιο αποπροσανατολιστικό δίλημμα*» (Κόκκος, 2011:87) μεταξύ των μαθητών. Κατά τη συζήτηση προέκυψε το θέμα του ρατσισμού ως θέμα που πρέπει να τύχει περαιτέρω επεξεργασίας.

Στο εικαστικό έργο που επιλέχτηκε από τον εκπαιδευτικό, έχει γίνει προετοιμασία καθώς «*στην αρχή μιας μαθησιακής διεργασίας δυσκολεύονται – γιατί δεν έχουν μάθει να το κάνουν - να αναγνωρίσουν ως ανάγκη τους, τη σε βάθος κριτική διερεύνηση του εξεταζόμενου*

ζητήματος». Άλλωστε τα προτεινόμενα εικαστικά έργα των μαθητών μπορούν να τύχουν επεξεργασίας σε επόμενο μάθημα / μαθήματα. (Mezirow, 1997: 8). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011α:83), «*με τη σύνθεση των απόψεων των συμμετεχόντων, το υπό μελέτη θέμα προσεγγίζεται ολιστικά με τους ίδιους να ανασυγκροτούν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο ζήτημα*».

Παρουσίαση συμμετεχόντων τμημάτων

1ο Τμήμα. Β΄ Λυκείου ΕΠΑΛ. Ειδικότητα: Πληροφορικής. Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός: Μπαριτάκη Μαρία, ΠΕ 19. Αποτελείται από 11 μαθητές ηλικίας 16 – 17 ετών.
Άνδρες: 7
Γυναίκες: 4
2ο Τμήμα. Β΄ Λυκείου ΓΕΛ. Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός: Σταυρόπουλος Πέτρος, ΠΕ 19. Αποτελείται από 13 μαθητές ηλικίας 16 – 17 ετών.
Άνδρες: 4
Γυναίκες: 9

Πρώτο στάδιο: διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Αποτελέσματα συγκρίσεων 1ου σταδίου της μεθόδου. Διερεύνηση της ανάγκης για Κριτικό Στοχασμό.

Θέματα που απασχολούν τους μαθητές: οικονομία, πολιτική, bullying, ρατσισμός, ανεργία, φασισμός, οικονομική κρίση, ψυχαγωγία, έλλειψη ελεύθερου χρόνου.

Επιλογή θέματος: Ο ρατσισμός.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών.

Κατά το 1ο στάδιο οι μαθητές στο ΕΠΑΛ ανέφεραν το ρατσισμό ως κοινωνικό πρόβλημα, τέταρτο στη σειρά. Οι μαθητές στο ΓΕΛ τον ανέφεραν ως πρώτο.

Δεύτερο στάδιο: οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Κατά το 2ο στάδιο οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα ατομικά τους βιώματα. Ο ρατσισμός είναι ένα από τα θέματα που τους ενδιαφέρει για περαιτέρω επεξεργασία.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Τρίτο στάδιο: προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Κατά το 3ο στάδιο οι μαθητές έχοντας δουλέψει σε ομάδες, καταγράφουν τα κριτικά ερωτήματα που τους απασχολούν σε σχέση με το ρατσισμό. Στο τμήμα του ΕΠΑΛ, το ερώτημα που απασχόλησε πιο πολύ τους μαθητές είναι το 1ο «*Γιατί υπάρχει βία στα σχολεία;*», κάτι που δεν φαίνεται ως ερώτηση στο τμήμα του ΓΕΛ. Επίσης, τα ερωτήματα «2. Γιατί κάνουμε πράγματα που δεν θέλουμε να κάνουν σε εμάς;», «3. Γιατί να υπάρχει ρατσισμός;» και «4. Γιατί η κοινωνία δεν κάνει κάτι για την αντιμετώπιση του ρατσισμού;» του ΕΠΑΛ είναι τα ίδια κατά σειρά με τα ερωτήματα 1, 2 και 3 του ΓΕΛ, ενώ το τμήμα του ΓΕΛ καταγράφει και ένα τέταρτο ερώτημα «Γιατί πάμε κόντρα στην ιστορία μας;» που δεν έχει αναφερθεί στο τμήμα του ΕΠΑΛ. Ακόμη, το δεύτερο κριτικό ερώτημα του ΕΠΑΛ, το οποίο είναι ταυτόσημο με το πρώτο κριτικό ερώτημα του ΓΕΛ «Γιατί ο θύτης δεν μπαίνει στη θέση του θύματος;», περιλαμβάνει την έννοια της ενσυναίσθησης (empathy). Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται δυσκολία σχετικά με το τι είναι ένα κριτικό ερώτημα καθώς και στο πώς να το διατυπώσουν σωστά. Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Τέταρτο στάδιο: επιλογή των έργων τέχνης

Στο 4ο στάδιο οι μαθητές και επέλεξαν τόσο αυθεντικά έργα τέχνης όσο και εμπορικά. Το τμήμα του ΕΠΑΛ επέλεξε ως ταινία «Το κυνήγι της Ευτυχίας» και τραγούδια από το συγκρότημα «12ος Πίθηκος» και το «Ραψωδός». Το τμήμα του ΓΕΛ επέλεξε ως ταινίες «Το κλειδί της Σάρα», «Η λίστα του Σίντλερ», «15 χρόνια σκλάβος» και «Ο πιανίστας». Από την κατηγορία Χορός, επέλεξαν την «Λίμνη των κύκνων», από τραγούδια το «Imagine – John Lenon», από Θέατρο, το «Σμύρνη μου αγαπημένη» και από βιβλία-ποίηση, επέλεξαν τα «Αν θέλεις να λέγεσαι να λέγεσαι άνθρωπος», «Η καλύβα του μπαρμπα-Θωμά», «Το ασχημόπαπο που έγινε κύκνος» και το «Μη με φωνάζεις ξένο». Σημειωτέον ότι, κοινά έργα μεταξύ των δύο τμημάτων ήταν η ταινία «American History X» και το βιβλίο «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ».

Πέμπτο στάδιο: κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Παρατηρείται κριτικός στοχασμός κατά το 5ο στάδιο με χρήση της «διεργασίας» του Perkins (1994). Η διεργασία αυτή – όνομα που το δίνει ο Κόκκος (2011:46) - χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις. Σύμφωνα με αυτές (Μέγα, 2011:46-47) έχουμε:

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση, όπου εδώ ο παρατηρητής αφιερώνει χρόνο στο έργο, προκειμένου, μέσω των εμπειριών του, «*να συντονιστεί καλύτερα με αυτό που παρατηρεί και όχι να προβεί σε πρόχειρες εκτιμήσεις*» (Perkins, 1994:42-46 στο Μέγα, 2011α:46)

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, όπου εδώ ενεργοποιείται η ανοικτή και δημιουργική σκέψη για καλύτερη και ευρύτερη παρατήρηση.

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση, όπου η σκέψη μετατρέπεται σε αναλυτική-στοχαστική. Πρόκειται για έναν πιο διεισδυτικό τρόπο να εγκύψουμε στα πράγματα, που ενεργοποιεί η στοχαστική μας διάθεση. (ό.π.: 67-68).

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας, όπου εδώ απαιτούνται διανοητικές δεξιότητες όπως η σύνθεση και η ολιστική αντίληψη. Ουσιαστικά ο παρατηρητής ξαναβλέπει το έργο στην ολότητά του και ξαναζεί την εμπειρία που του προσφέρει αυτό. (ό.π.: 73-74).

Κατά την ολοκλήρωση των τεσσάρων φάσεων του Perkins (1994) και μετά το 5ο στάδιο, καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών και γραπτά και προφορικά. Σύμφωνα με ένα μαθητή «*αναδεικνύονται αισθήματα ανωτερότητας από τα λευκά παιδιά*» ενώ εάν «*βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση των παιδιών μια φορά, δεν θα μας άρεσε καθόλου*», σύμφωνα με μια άλλη μαθήτρια. Ένας ακόμη μαθητής προσθέτει ότι «*ο ρατσισμός θα συνεχίσει να υπάρχει αφού το μίσος και η έχθρα είναι αναπόσπαστα χαρακτηριστικά της πολιτείας*».

Οι παρατηρήσεις των μαθητών έχουν να κάνουν με την έκφραση των συναισθημάτων τους και τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν αυτή τη διαδικασία. Μέσω της ενσυναίσθησης από την πλευρά των θυμάτων, συγκλονίστηκαν από αρνητικά συναισθήματα λόγω χλευασμού, προσβολής και τελικά απόρριψης.

Έκτο στάδιο: επαναξιολόγηση των παραδοχών

Από τους 24 συνολικά μαθητές, οι 19 δήλωσαν ότι «*συγκεκριμένα μέρη – σημεία του πίνακα τα συγκλόνισαν και τα έκαναν να σκεφτούν εναλλακτικά ή και να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους*». Στο τμήμα του ΓΕΛ, ένας μαθητής δεν απάντησε. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές εκφράστηκαν γραπτά σχετικά με το αν παρατήρησαν κάποιες αλλαγές τις απόψεις τους, σε σχέση με αυτά που είχαν πει ή γράψει στο 2ο στάδιο. Έγινε σύνθεση των απόψεων τους, ενώ αρκετοί από αυτούς εκφράστηκαν και προφορικά στην ολομέλεια. Οι μαθητές δήλωσαν προφορικά ότι αυτή η μέθοδος ήταν κάτι το διαφορετικό για αυτούς. Κάποιοι ενθουσιάστηκαν, κάποιοι άλλοι είπαν ότι τους άρεσε αυτή η εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας. Κανένας δεν δήλωσε γραπτά ή προφορικά, από τους 24 συμμετέχοντες, ότι δεν τους άρεσε γενικά ως διαδικασία ή ότι δεν τους άρεσαν κάποια συγκεκριμένα στάδια της εφαρμογής.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κλειστού τύπου

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και βασίζεται στο Empathy Quotient (EQ) Test (Lawrence, κ.ά., 2004) κατά το οποίο γίνεται ατομική εκτίμηση της ενσυναίσθησης του κάθε συμμετέχοντα. Στις 31 ερωτήσεις που επιλέχθηκαν, υπήρχαν και 6 ερωτήσεις πλήρωσης. «*Συμπεριλήφθηκαν για να αποσπάσουν την προσοχή του συμμετέχοντα από μια συνεχή και έντονη εστίαση στην ενσυναίσθηση. Επιχειρήθηκε ακόμη, μια προσπάθεια να διαχωριστούν οι ερωτήσεις σε συναισθηματική και γνωστική κατηγορία αλλά εγκαταλείφθηκε, επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις της ενσυναίσθησης, οι συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες συνυπάρχουν και δεν είναι δυνατός ο διαχωρισμός τους*» (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια τετράβαθμη κλίμακα από «Συμφωνώ απόλυτα» έως «Διαφωνώ απόλυτα». Περίπου το 20% των ερωτήσεων είναι αντεστραμμένες, δηλαδή είτε ξεκινούν με το «Δεν», είτε εμπεριέχουν την άρνηση μέσα στην πρόταση. Οι συμμετέχοντες έλαβαν 0 βαθμούς για κάθε απάντηση που δεν περιείχε καθόλου την ενσυναίσθηση, ενώ έλαβαν 1 ή 2 βαθμούς για κάθε απάντηση που περιείχε ενσυναίσθηση ανάλογα με την απάντηση που έδιναν, δηλαδή «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ Απόλυτα» αντίστοιχα. Οι μαθητές που συμμετείχαν από το ΕΠΑΛ ήταν συνολικά 11, επτά αγόρια και 4 κορίτσια. Οι μαθητές που συμμετείχαν από το ΓΕΛ ήταν συνολικά 13, τέσσερα αγόρια και 9 κορίτσια. Το σύνολο των μαθητών και των δύο τμημάτων ανέρχεται στα 24 άτομα.

Από τις 31 συνολικά ερωτήσεις – περιλαμβανομένων των ερωτήσεων πλήρωσης – η συνολική μέγιστη βαθμολογία φτάνει τους 50 βαθμούς ή αλλιώς ποσοστό 100%.

Το υψηλότερο ποσοστό στην ενσυναίσθηση κατέχει μια μαθήτρια από το ΓΕΛ (78%), ενώ δύο κορίτσια – ένα από το ΕΠΑΛ και ένα από το ΓΕΛ, κατέχουν τα χαμηλότερα ποσοστά, 26% και 28% αντίστοιχα. Από τα πιο πάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές του ΓΕΛ έχουν υψηλότερη επίδοση στο δείκτη της ενσυναίσθησης, τουλάχιστον κατά τη συγκεκριμένη ημέρα όπου πραγματοποιήθηκε η μέτρηση και για το συγκεκριμένο θέμα που μελετήθηκε. Συνολικά 9 κορίτσια βρίσκονται πάνω από το 50%, ενώ στα αγόρια αντίστοιχα ο αριθμός είναι 3.
Επίσης, αποδεικνύεται ότι τα κορίτσια βιώνουν την ενσυναίσθηση πιο έντονα από τα αγόρια, αφού «*πέτυχαν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια*» Baron-Cohen & Wheelwright, 2004:163).

Παρατηρείται ότι οι μαθητές στην ερώτηση 13 «*Εάν πω κάτι που κάποιος άλλος προσβάλλεται από αυτό, πιστεύω πως αυτό είναι δικό του/της πρόβλημα, όχι δικό μου*» έχουν την ίδια άποψη με Μ.Ο. 1,27 και 1,31 για τα τμήματα του ΕΠΑΛ και του ΓΕΛ αντίστοιχα, όπου το 1 ισοδυναμεί με το «Διαφωνώ» ενώ το 2 ισοδυναμεί με το «Διαφωνώ απόλυτα». Παρομοίως και στην ερώτηση 30, «*Τείνω να ταυτίζομαι (και) συναισθηματικά με το πρόβλημα κάποιου φίλου μου*» ο Μ.Ο. είναι 1,18 και 1,15 για τα τμήματα του ΕΠΑΛ και του ΓΕΛ αντίστοιχα, όπου το 1 ισοδυναμεί με το «Συμφωνώ» ενώ το 2 ισοδυναμεί με το «Συμφωνώ απόλυτα». Σύμφωνα με την ερώτηση 30 κλειστού τύπου, το 58,5% των μαθητών και των δύο τάξεων τείνει να ταυτίζεται (και) συναισθηματική με το πρόβλημα κάποιου φίλου του.

Απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές των δύο τμημάτων κατά φθίνουσα ταξινόμηση μέσου όρου

***Πρόκειται για μαθητές και των δύο τμημάτων στους οποίους* «αρέσει να ενδιαφέρονται για τους άλλους ανθρώπους» *(ερώτηση 1, τμήμα ΓΕΛ) σε ποσοστό 84,5% και 68% (Τμήμα ΕΠΑΛ) αντίστοιχα. Ακόμη, θεωρούν ότι το να κάνουν* «φιλίες και σχέσεις» *(ερώτηση 4, τμήμα ΓΕΛ) είναι πολύ εύκολο σε ποσοστό 81%, το* «να βλέπουν ανθρώπους να κλαίνε» *είναι κάτι που τους αναστατώνει σε ποσοστό 81% (ερώτηση 16, τμήμα ΓΕΛ),* «αναστατώνονται με το να βλέπουν κάποιο ζώο να υποφέρει» *σε ποσοστό 81% (ερώτηση 20, τμήμα ΓΕΛ) και τέλος* «*μπορούν* να νιώσουν πότε είναι ενοχλητικοί ακόμα και όταν οι άλλοι άνθρωποι δεν τους το**

λένε» σε ποσοστό 72,5% (ερώτηση 24, τμήμα ΕΠΑΛ).Σύμφωνα με τα πιο πάνω στοιχεία, οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν υψηλούς μέσους όρους (Μ.Ο.), δηλαδή που έτειναν στην «απόλυτη συμφωνία» ή στην «απόλυτη διαφωνία», όπου οι απαντήσεις ήταν πάνω από το 1,5 και μικρότερες ή ίσες του 2, ήταν συνολικά 7. Στις ερωτήσεις 1, 20, 12, 31 και 24 τείνουν να «Συμφωνούν απολύτως», ενώ στις ερωτήσεις 4 και 16 τείνουν να «Διαφωνούν απολύτως». Επιπρόσθετα, η ερώτηση με αριθμό 1 έχει το δεύτερο μεγαλύτερο Μ.Ο. για το τμήμα του ΕΠΑΛ, ενώ η ερώτηση 24 συγκεντρώνει το μεγαλύτερο Μ.Ο. για το ίδιο τμήμα.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου

Στο τέλος του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και να συγκριθεί τόσο με το φύλο τους, όσο και με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην πρώτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «*Έχοντας παρατηρήσει τον πίνακα, τι συναισθήματα μου δημιουργεί;*» δεκατέσσερα από τα εικοσιτέσσερα παιδιά ή αλλιώς ποσοστό 58,33% αισθάνονται φόβο, λύπη, στενοχώρια, θυμό και αδικία.

Στη δεύτερη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «*Πως θα αισθανόμουν εάν ήμουν ένα από τα λευκά παιδιά*», οι 7 μαθητές ή αλλιώς ποσοστό 29,17% απάντησε με αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο λευκό αγόρι π.χ. οργή, έχθρα, αντιπαλότητα. Ένας μαθητής (ποσοστό 4,17%) απάντησε ότι θα ένιωθε δύναμη και κυριαρχία. Πέντε μαθητές απάντησαν (ποσοστό 25%) επίσης με αναφορά σε αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο λευκό κορίτσι, π.χ. λύπη, μειονεκτικά, απέχθεια, φόβο, αντιπάθεια. Αμήχανα, απαίσια ή άσχημα θα αισθάνονταν οι 18 μαθητές (ποσοστό 75%), ανεξαρτήτως φύλου των λευκών παιδιών.

Στην τρίτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «*Πως θα αισθανόμουν εάν ήμουν ένα από τα μαύρα παιδιά*», οι 8 μαθητές ή αλλιώς ποσοστό 33,33% απάντησε με αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο μαύρο κορίτσι π.χ. ξένη, διαφορετική, ανεπιθύμητη, απροστάτευτη. Επτά μαθητές απάντησαν (ποσοστό 29,17%) επίσης με αναφορά σε αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο μαύρο αγόρι, π.χ. κατωτερότητα, άσχημα, περιέργεια, φόβο, μειονεκτικά.

Σχετικά με την τέταρτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «*Ποιο μέρος – σημείο του έργου με συγκλόνισε; / Με έκανε να σκεφτώ εναλλακτικά, να αλλάξω τον τρόπο σκέψης μου*», οκτώ μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους που απορρέουν από την παρουσίαση του πίνακα και συγκεκριμένα την απορία και την απέχθεια των λευκών παιδιών προς τα μαύρα, ενώ από την πλευρά των μαύρων παιδιών διαφαίνεται η στεναχώρια, ο φόβος και η άβολη στάση τους. Επιπρόσθετα, επτά παιδιά δήλωσαν ότι η γραμμή μπροστά από τα μαύρα παιδιά τα συγκλόνισε και συγκεκριμένα το γεγονός ότι αν και «*τα δύο μαυράκια ήταν τοποθετημένα πίσω από τη γραμμή, τα λευκά παιδιά την είχαν ξεπεράσει*».

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο

Πίνακας 1: Απαντήσεις εκπαιδευτικών.

Ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις
1. Ποιες είναι οι ευκολίες ή οι δυσκολίες που μπορεί να συνάντησαν οι μαθητές, κατά την εφαρμογή της μεθόδου;	Οι μαθητές συνάντησαν ένα θέμα δουλεμένο σε πολλές εργασίες και μαθήματα, κάτι που φάνηκε ότι τους διευκόλυνε τόσο στο να αναπτύξουν την άποψη τους για τον ρατσισμό όσο και στην ανεύρεση έργων τέχνης. Δυσκολία ενδεχομένως να υπάρχει με την ύπαρξη εξωτερικού παρατηρητή,

	λόγω αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας όσον αφορά την έκφραση των σκέψεών τους.
2. Ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων των μαθητών;	Όλοι οι μαθητές φάνηκε να συμμετέχουν στην μέθοδο, αφού τους ενθουσίασε το γεγονός ότι ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτούς. Η μέθοδος έδωσε την ευκαιρία ακόμα και σε αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν και να δίνουν το στίγμα τους τόσο στην επεξεργασία του έργου τέχνης, όσο και στην συζήτηση για το κριτικό ερώτημα. Οι ομάδες δέθηκαν μεταξύ τους και στο τέλος απέκτησαν ακόμη πιο ενεργή συμμετοχή.
3. Ποιο είναι το όφελος για τους μαθητές, από την εφαρμογή της ενσυναίσθησης στη μέθοδο διδασκαλίας του Α. Κόκκου;	Το όφελος επικεντρώνεται στην όξυνση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την μέθοδο διδασκαλίας και φάνηκε να προσπαθούν να μπουν στη θέση των ηρώων του πίνακα. Η παρατήρηση του πίνακα έδειξε να τους συνεπαίρνει και τους φάνηκε λίγος ο χρόνος της εφαρμογής της μεθόδου.
4. Θεωρείτε ότι μέσω της μεθόδου αυτής, συμμετείχαν και παιδιά που συνήθως είναι αδιάφορα;	Όπως φαίνεται και στην παραπάνω απάντηση, όλα τα παιδιά συμμετείχαν στην παρατήρηση του έργου τέχνης. Οι αδύναμοι μαθητές της τάξης προσπάθησαν και συμμετείχαν στην διαδικασία της παρατήρησης του πίνακα, αλλά και στην συζήτηση για τον ρατσισμό.

Συμπεράσματα

Από την έρευνα που αφορά στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, φαίνεται ότι «*επαναλαμβάνεται η γυναικεία ανωτερότητα στην EQ*» (Baron-Cohen et al., 2003 στο Lawrence, κ.ά., 2004:912) καθόσον, τα κορίτσια που βιώνουν την ενσυναίσθηση σε ποσοστό πάνω από 50% είναι πιο πολλά (9) σε σχέση με τα αγόρια (3). Το άθροισμα του πλήθους και των δύο τμημάτων είναι 24 μαθητές, εκ των οποίων τα 11 είναι αγόρια και τα 13 κορίτσια. Από το 6ο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου, φαίνεται ότι το 79,2% των μαθητών δήλωσε ότι «*συγκεκριμένα μέρη – σημεία του πίνακα τα συγκλόνισαν και τα έκαναν να σκεφτούν εναλλακτικά ή και να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους*». Μία μαθήτρια από το ΕΠΑΛ δηλώνει σχετικά με το ρατσισμό: «*γίνομαι αντιδραστική και επιθετική, νιώθω άσχημα όταν ακούω τη λέξη ρατσισμός γιατί αν και Ελληνίδα βλέπω να υπάρχει ρατσισμός σε μεγάλο ποσοστό στο σχολείο μου*» ενώ μια μαθήτρια από το ΓΕΛ δηλώνει: «*αντικρίζω καθημερινά εκρήξεις βίας λεκτικής και σωματικής, μόνο και μόνο επειδή έχουν ένα διαφορετικό γνώρισμα, άλλη θρησκεία, εθνικότητα, είναι πιο εύσωμοι κλπ.*». Μία ακόμη μαθήτρια από το ΓΕΛ δηλώνει ότι «*ο ρατσιστής άνθρωπος έχει στενό μυαλό και προσπαθεί να αμυνθεί προβάλλοντας τις αδυναμίες των άλλων*».

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ως μέθοδος οξύνει τη δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ βοηθάει και τους αδύναμους μαθητές – σε ότι αφορά στη συμμετοχή τους στην τάξη - να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, βοηθάει τις ομάδες να δεθούν μεταξύ τους και στο τέλος να αποκτήσουν ακόμη πιο ενεργή συμμετοχή.

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι η μέθοδος «*μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας*» του Α. Κόκκου, μπορεί να εφαρμοστεί στους μαθητές, καθώς ενισχύει την κριτική σκέψη τους, ενώ παράλληλα με τη χρήση της ενσυναίσθησης οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και να ενστερνιστούν το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Πρόκειται για μια μέθοδο ιδιαίτερα ενεργητική και συμμετοχική, η οποία αφενός ενισχύει γνωστικά τους

μαθητές και αφετέρου ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη, εντοπίζοντας τις όποιες παραδοχές τους και φέρνοντας τους αντιμέτωπους με τον ίδιο τους τον εαυτό με σκοπό την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και στερεοτύπων. Μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα σε άτομα με παραδοχές πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, ενώ σε άτομα που δεν έχουν παραδοχές στο συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να τους ενισχύσει σε άλλα επίπεδα, π.χ. γνωστικό, πολιτιστικό κ.λπ.

Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή και αρωγού στην όλη διαδικασία, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσο και μετά το πέρας αυτής. Η ίδια η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις και να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα. Επιπρόσθετα, ο Κόκκος (2011[α]:100) υπογραμμίζει ότι ««*προορισμός της μεθόδου δεν είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά, αλλά να διαποτίζει ολόκληρη την εφαρμογή καθενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδεόμενη με την κριτική επεξεργασία όσο γίνεται περισσότερων απόψεων και νοητικών συνηθειών*».

Συζήτηση

Έρευνες και μαρτυρίες έχουν δείξει ότι, αν υπάρχει η κατάλληλη εμψύχωση και μέθοδος, είναι εφικτό να αξιοποιείται υψηλής αξίας αισθητική εμπειρία ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν συνηθίσει σε αυτή. (Κόκκος, 2011[α]:96).

Η συγκεκριμένη μέθοδος παρατήρησης των τεχνών, «*ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης*» (Κόκκος, 2011[α]:72) διότι απομακρύνει τα στερεότυπα από τη σκέψη των συμμετεχόντων και τους θέτει σε «*αμφισβήτηση τις παραδοχές που έχουν ενστερνιστεί υπό την επίδραση της κοινωνικοποίησης*». (Κόκκος, 2011[α]:72). Μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές βίωσαν πιο έντονα τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου, γεγονός που έδρασε καταλυτικά στην ενίσχυση του γνωστικού τους πεδίου αναφορικά με το ρατσισμό. «*Η επανάληψη χρήσης του αποπροσανατολιστικού διλήμματος ενός μαθητή που έχει κάποιες στερεοτυπικές απόψεις για αλλοεθνείς ομάδες, μπορεί μέσω αλλεπάλληλων μετασχηματισμών των επιμέρους απόψεων να οδηγήσει σε έναν μετασχηματισμό της δεσπόζουσας εθνοκεντρικής νοητικής συνήθειας*». (Mezirow, 1997:6-7 στο Κόκκος, 2011[α]:88).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2015:23) η ΜΜ μπορεί «*να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός πιο σύνθετου πλαισίου σκέψης, το οποίο είναι απαραίτητο προκειμένου οι πολίτες να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους με κριτικό τρόπο και να είναι πιο ικανοί στην ενασχόλησή τους με τη ρευστή και αβέβαιη πραγματικότητα*» στην οποία ζουν.

Η μέθοδος αυτή μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά σε μαθήματα φιλολογικού, κοινωνιολογικού και οικονομικού ενδιαφέροντος και γενικότερα όπου υπάρχουν στερεότυπα και ισχυρές παραδοχές. Ιδιαίτερα στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας (Project), λόγω και του ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. «[...] *το κίνημα της Κριτικής Σκέψης θυμίζει ότι και τα μικρά ακόμη παιδιά έχουν δυνατότητες κριτικής σκέψης και καλεί τους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν άμεσα τις λειτουργίες της κριτικής σκέψης, όταν η διδακτική ανάγκη το καλεί, και να τις καθιστούν αντικείμενο μεταγνωστικής ανάλυσης*». (Ματσαγγούρας, 2002:58).

Η μέθοδος του Κόκκου, μπορεί να συντελέσει στη βαθμιαία ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μάλιστα από σχετικά νεαρή ηλικία, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο που σκέφτονται, έτσι ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνονται κριτικά στοχαστικοί απέναντι σε αυτή την καθημερινή ‘επίθεση’ εικόνας και πληροφόρησης που δέχονται, από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα γύρω τους. (Γιωτόπουλος, 2014[β]:215).

Ως καινούρια μέθοδος διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνουν αρκετές έρευνες ακόμη σε όσο το δυνατόν πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη αποτίμηση αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Γιωτόπουλο (2014[α]:9), «*σε κάθε περίπτωση, αν και κάποιοι από τους συμμετέχοντες μπορεί να μην οδηγήθηκαν σε μια εις βάθος αναζήτηση σχετικά με τις παραδοχές τους, εν τούτοις η αμφισβήτηση στην οποία τέθηκαν οι προσωπικές τους απόψεις μπορεί να τους κατευθύνει προς την αυτογνωσία. Με αυτόν τον*

τρόπο, θα μπορέσουν να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση, απέναντι στα έργα τέχνης, ή ακόμα και σε μια αλλαγή στάσης ζωής».

Αναφορές

Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S., (2004). The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34:163-175

Goleman, D., (1998). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη - γιατί το E.Q είναι πιο σημαντικό από το I.Q;. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues". Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 19–24.

Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A.S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, pp. 911–924. Cambridge University Press DOI: 10.1017/S0033291703001624

Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007) Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory, *European journal for Research on the Education and Learning of Adults 4*, 1, pp. 33-47.

Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). A Content Analysis of Transformative Learning Theory. *53rd Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, Penn State University, University Park, PA, May, pp. 333-339.

Taylor, E. W., (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education, 26,* pp. 173-191. Doi: 10.1080/02601370701219475.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014[α]). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014[β]). Ανάπτυξη κριτικής σκέψης με χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» σε μαθητές της Τυπικής Εκπαίδευσης, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το eTwinning και άλλων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας για την Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση*, Πάτρα, σ.244-245.

Κόκκος, Α. (2012). The use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. Στο (υπό έκδοση) Mayo, P. *Learning with Adults, A Reader*. Boston: Sense Publishers. Διαθέσιμο στο: http://alexiskokkos.gr/keimena/30Theuseofaestheticexperienceinunearthingcritical thinking.pdf

Κόκκος, Α. (2011[β]). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για την Θ.Ε. ΕΚΕ 52.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011[α]). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Εκδ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές* (σ.164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2009β). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf

Κόκκος, Α. (2009α). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Βερμούδες, 18-20/11/ 2009

Κόκκος, Α., (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διεθνές σεμινάριο Creativity and Innovation in Adult Education. Λευκωσία, 6-9/11/2008. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://events.cedefop.europa.eu/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/CREATIVITY%20IN%20ADULT%20EDUCATION.pdf

Κόκκος, Α., (επιστημονικός υπεύθυνος) (χ.χ.). Η Μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT. Ε.Ε.: ARTiT. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://www.artit.eu/gr/ARTiT%20METHODOLOGY%20GR.pdf

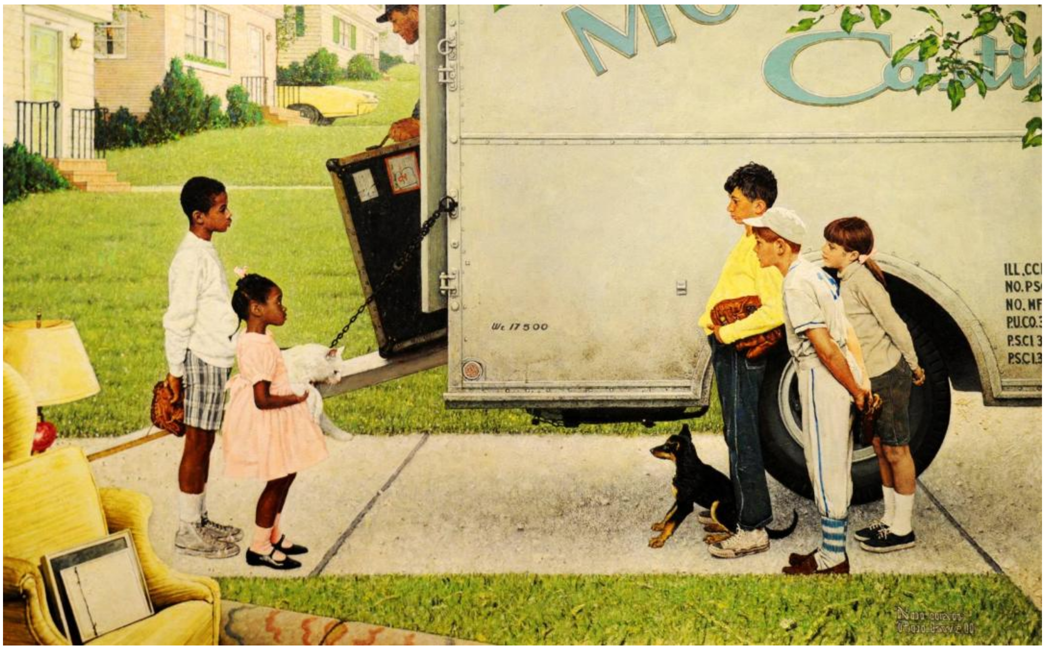
Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τομ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Σελίδες 21-67. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράικου, Ν., (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευομένους εκπαιδευτικούς.* Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών

Παραρτήματα

Το εικαστικό έργο που χρησιμοποιήθηκε.



Εικόνα 1. Norman Rockwell - New Kids in the Neighbourhood (1967).

«Παράθυρο στον κόσμο»: Ένα ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό στο school press

Γερακίνη Αλεξάνδρα
Φιλόλογος, 3ο Γυμνάσιο Καβάλας,
alexgger@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη δημιουργία ενός μαθητικού ηλεκτρονικού περιοδικού με τη βοήθεια της υπηρεσίας των ηλεκτρονικών σχολικών περιοδικών και εφημερίδων που προσφέρεται από το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο στα μέλη της σχολικής κοινότητας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το «Παράθυρο στον κόσμο» είναι ο χώρος συλλογικής προσπάθειας, έκφρασης και δημιουργίας μαθητικής ομάδας του 3ου Γυμνασίου Καβάλας και ξεκίνησε το ταξίδι του κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Η δημιουργία ενός μαθητικού περιοδικού εντάσσεται στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων στον χώρο της εκπαίδευσης και ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα που έχουν διαμορφώσει οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις καθώς και οι πολυγραμματισμοί τα τελευταία χρόνια.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό, πολυγραμματισμοί, καινοτομία

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η αξιοποίηση της υπηρεσίας που παρέχει δωρεάν το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο για τη δημιουργία μαθητικού ηλεκτρονικού περιοδικού με τελικό στόχο την επίτευξη της σχολικής καινοτομίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

Αρχικά παρουσιάζεται η προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από το θέμα της σχολικής καινοτομίας και τα περιθώρια που αφήνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων που ευνοούν και ενισχύουν την καινοτομία. Η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται στην παρούσα εισήγηση σε συνδυασμό με τους πολυγραμματισμούς που έχουν φέρει σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ηλεκτρονικός χώρος που παρέχει το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο για τη δημιουργία ηλεκτρονικών περιοδικών και εφημερίδων, το http://schoolpress.sch.gr/ και προβάλλονται τα χαρακτηριστικά καθώς και τα πλεονεκτήματα του.

Τέλος γίνεται μία εκτενής αναφορά στο μαθητικό περιοδικό http://schoolpress.sch.gr/parathirostonkosmo/, το οποίο δημιουργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 από ομάδα μαθητών του 3ου Γυμνασίου Καβάλας. Πρόκειται για ένα περιοδικό που επιτρέπει τον διάλογο και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, τη δημιουργική παραγωγή λόγου από τους μαθητές και την ενεργό συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν και την ένταξη της συγκεκριμένης δράσης στην εκπαιδευτική καινοτομία που δίνει κίνητρα στους μαθητές και ξεφεύγει από τις συνήθεις σχολικές πρακτικές.

Η καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης

Η εισαγωγή καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης έγκειται την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το Μάθημα και στην αλλαγή της χρήσης του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αναδεικνύεται η δυνατότητα του να συνιστά πραγματικό μαθησιακό πόρο(Ιντζίδης & Κάβουρα & Καραντζόλα & Κολέζα & Κουζέλης & Ρεπούση, 2009).Η σημαντικότερη συνεισφορά του σχολείου είναι η εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, έκφρασης και σύλληψης της πραγματικότητας, επομένως η υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών δεν στοχεύει στη συσσώρευση γνώσεων αλλά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβαδίζουν με τις αρχές των πολυγραμματισμών.

Στο παρελθόν ο γραμματισμός οριζόταν ως η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει(Taylor,2003). Σήμερα, τα δεδομένα έχουν αλλάξει και η έννοια του γραμματισμού έχει γίνει πιο ευρεία και σύνθετη και γενικά αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε διαφορετικές και ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις χρησιμοποιώντας γλωσσικά και μη γλωσσικά κείμενα(Μητσικοπούλου,2001). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνει τις διαφορετικές μορφές νοηματοδότησης που παράγονται σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά και να εξοικειωθεί με την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων.

Από τον γραμματισμό και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης προφορικών και γραπτών κειμένων, περνάμε σιγά-σιγά σε ποικίλες μορφές επικοινωνίας και ποικίλες μορφές κειμένων που σχετίζονται με τις πληροφορίες της επικοινωνίας και παράγονται σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.(Γρόσδος, 2009). Η παραπάνω διαδικασία σηματοδοτεί τη μετάβαση από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς που αφορά την «ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων»(Kalantzis and Cope, 1999). Ο όρος πολυγραμματισμοί αναφέρεται στις στρατηγικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση πολυμεσικών προϊόντων που κατασκευάζουν πολυτροπικά νοήματα(Χατζησαββίδης,2013).

Η πολυτροπικότητα ,δηλαδή η ανάμειξη πολλών διαφορετικών τρόπων κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας αποτελεί βασική έννοια στα νέα επικοινωνιακά δεδομένα που διαμορφώνονται. Η έννοια του κειμένου διευρύνεται(Χοντολίδου,1999) και η εικόνα αλληλεπιδρά με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Ο γλωσσικός γραμματισμός είναι ένα μέσο αναπαράστασης της πραγματικότητας, αλλά όχι το μοναδικό, καθώς σε διαφορετικά περιβάλλοντα άλλοι σημειωτικοί τρόποι μπορεί να είναι πιο σημαντικοί(Kress,2003). Έτσι διευρύνεται το πεδίο του γραμματισμού καθώς δεν παράγει μόνο αναπαραστάσεις της γλώσσας αλλά και πολυτροπικές αναπαραστάσεις που συνδέονται με τα ψηφιακά μέσα και με σύγχρονα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι επιτακτική η ανάγκη για στροφή από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης σε ένα μαθητοκεντρικό και εποικοδομιστικό μοντέλο το οποίο θα δίνει έμφαση στις ανακαλυπτικές, βιωματικές και συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και θα εξοικειώνει τους μαθητές τόσο με τη γνώση όσο και με τη μεταγνώση. Άλλωστε χρειάζεται μία μετάβαση από την κοινωνία της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης, αφού το ζητούμενο πλέον δεν είναι να συσσωρεύει κάποιος γνώσεις αλλά να μάθει πώς να σκέφτεται και να δημιουργεί(Κολέζα,2009). Άρα η καινοτομία στην εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν, να εξηγήσουν και να δικαιολογήσουν, να συνθέσουν και να αναλύσουν, να παράγουν πολυμεσικό λόγο και να προσεγγίσουν τη γνώση σφαιρικά και διαθεματικά.

Θα μπορούσε βέβαια κάποιος να υποστηρίξει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό για να στηρίξει καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες. Όμως

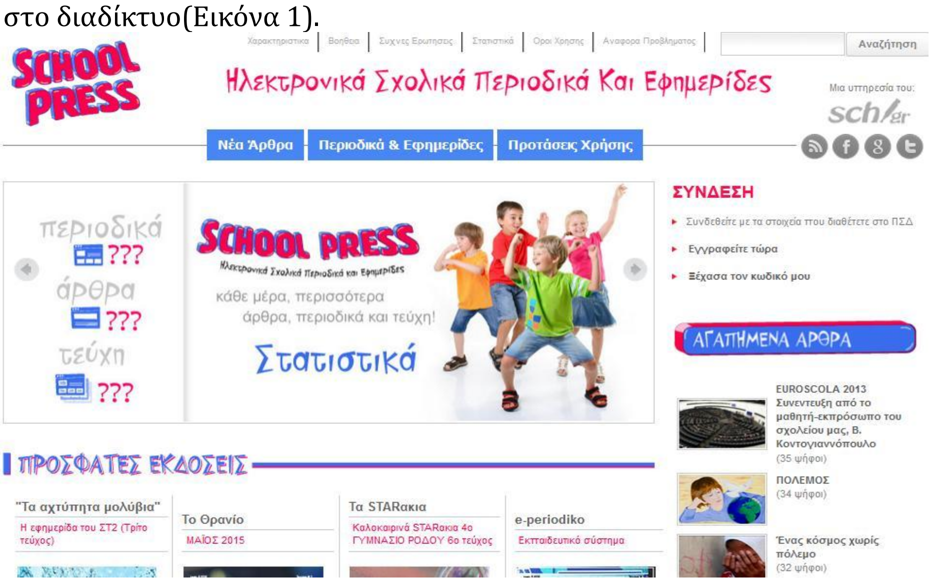
ακόμη και σε αυτό το δασκαλοκεντρικό και συγκεντρωτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί έχουν το περιθώριο να αναλάβουν νέους ρόλους και νέες αρμοδιότητες οι οποίες θα εμπλουτίζουν το διδακτικό τους έργο και θα τους δίνουν τη δυνατότητα να ξεφεύγουν από την τυπική διεκπεραίωση της διδασκαλίας(Μαυρογιώργος,2009).

Όπως υποστηρίζει ο Δ.Κουτσογιάννης(2007), ο σχολικός γραμματισμός χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: στον τυπικό σχολικό γραμματισμό, στον οποίο κυριαρχεί το σχολικό εγχειρίδιο και η διδακτέα ύλη, στον ημιτυπικό σχολικό γραμματισμό, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές μπορούν να εκπονήσουν εργασίες τύπου project και να έχουν πιο ενεργό ρόλο και τέλος στον άτυπο σχολικό γραμματισμό, ο οποίος δεν είναι αυστηρά θεσμοθετημένος και προσφέρεται για την καλλιέργεια των νέων γραμματισμών και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Επομένως υπάρχουν περιθώρια για διαμόρφωση εναλλακτικών πρακτικών που μπορούν να προωθήσουν το στοιχείο της καινοτομίας. Βέβαια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών και να διαμορφωθεί μία διαφορετική αντίληψη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ο εκπαιδευτικός θα έχει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο(Ζαζάνη,2014).

School press: μία υπηρεσία του πανελλήνιου σχολικού δικτύου

Η υπηρεσία ηλεκτρονικών σχολικών περιοδικών και εφημερίδων προσφέρεται από το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές ηλεκτρονικά περιοδικά στο διαδίκτυο(Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η υπηρεσία school press

Η υπηρεσία παρέχεται δωρεάν και προσφέρει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναλάβουν δραστηριότητες και να συνεργαστούν ως αρχισυντάκτες, συντάκτες, εκδότες ή συνδρομητές της ηλεκτρονικής εφημερίδας. Ο βασικός στόχος της υπηρεσίας είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν (Ματσαγγούρας, 2000), να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους με τη μορφή άρθρων και να παράγουν ψηφιακό περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να προωθηθεί στο διαδίκτυο γενικότερα(http://schoolpress.sch.gr/).

Η χρησιμότητα ενός ηλεκτρονικού περιοδικού εστιάζεται στη δυνατότητα συνεργασίας, στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας, στην άσκηση στον γραπτό λόγο και στην προβολή των μαθητικών εργασιών. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν το βαθμό

ελευθερίας που θα έχουν οι μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας του ηλεκτρονικού περιοδικού, το οποίο μπορεί να εκδίδεται μία φορά ή καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους , μπορεί να εστιάζει σε ένα θέμα ή να καλύπτει ποικίλη θεματολογία, μπορεί να παρουσιάζει project των μαθητών ή να έχει αφιερώματα και έκτακτες εκδόσεις.

Αναλυτική παρουσίαση του περιοδικού «Παράθυρο στον κόσμο»

Ο χρόνος υλοποίησης της δραστηριότητας προσδιορίζεται από τον Ιανουάριο του 2015 έως τον Ιούνιο του 2015.

Οι στόχοι της δημιουργίας του μαθητικού περιοδικού ήταν οι εξής:

- Ή εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου και η καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και σκέψης.
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών με την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους μέσα από την καθοδηγούμενη ανακάλυψη(Κακλαμάνης,2005)
- Η έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων τους.
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργατικής γραφής και διόρθωσης.
- Η εξοικείωση των μαθητών με τη δημοσιογραφική εμπειρία.
- Η εξοικείωση των μαθητών με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα.
- Η εκμάθηση βασικών αρχών ηλεκτρονικής συγγραφής.
- Η ενασχόληση σε βάθος με μία συγκεκριμένη θεματολογία ανάλογα με τα πεδία ενδιαφέροντος του κάθε μαθητή.
- Οργάνωση για διαδικασία συλλογής πληροφοριών και της συνεργατικής συγγραφής.
- Εύρεση, συλλογή, οργάνωση και ταξινόμηση πληροφορίας υλικού επάνω σε ένα επιλεγμένο θέμα.
- Παράθεση πηγών πληροφόρησης.
- Καλλιέργεια ευγενούς άμιλλας και δημιουργικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών.
- Προβολή των εργασιών των μαθητών και των δραστηριοτήτων του σχολείου.

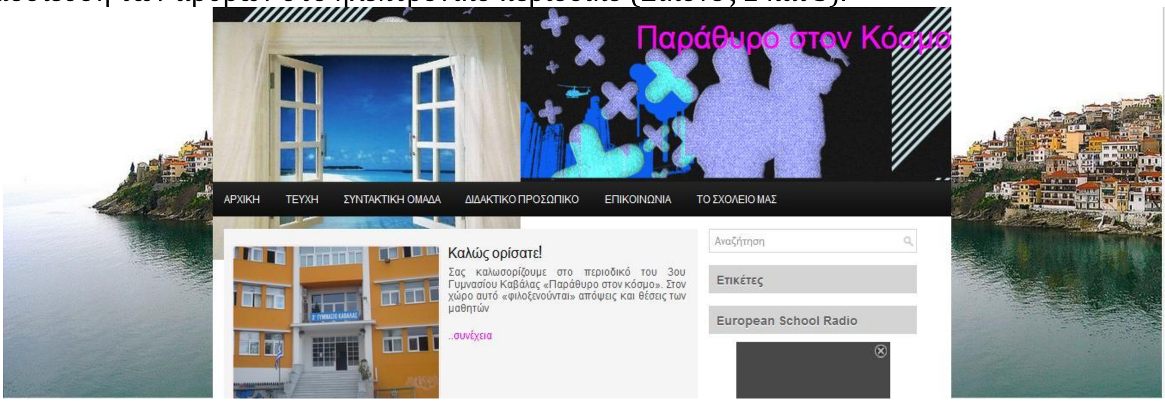
Το πρώτο στάδιο δημιουργίας του περιοδικού ήταν η πρόσκληση που απηύθυνε η διδάσκουσα και συντάκτρια αυτής της εισήγησης στους μαθητές του σχολείου, αφού πρώρα εξασφάλισε την έγκριση του διευθυντή της σχολικής μονάδας να εκφράσουν ενδιαφέρον και συμμετοχή στη δημιουργία και έκδοση ενός ηλεκτρονικού περιοδικού που είχε ως αρχικό στόχο να δημοσιεύσει τρία τεύχη έως το τέλος του σχολικού έτους.

Κατά την πρώτη συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε μία λεπτομερής συζήτηση για τον τίτλο του περιοδικού, για τα χαρακτηριστικά και τη θεματολογία του, για τον αριθμό των τευχών, τον τρόπο λειτουργίας του περιοδικού και για τις υποχρεώσεις της συντακτικής ομάδας. Οι μαθητές της συντακτικής ομάδας αποδέχτηκαν τον έλεγχο από τον διαχειριστή και αρχισυντάκτη του περιοδικού που είναι η συντάκτρια της εισήγησης και η υπεύθυνη καθηγήτρια με τη σειρά της συμφώνησε να σέβεται τις απόψεις των μαθητών και να παρεμβαίνει διακριτικά και επικουρικά, όταν είναι αναγκαίο και όταν της ζητηθεί βοήθεια από κάποιον μαθητή.

Ένα άλλο θέμα που συζητήθηκε κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης ήταν η επιλογή της διδάσκουσας να εκδώσει το σχολείο ένα ηλεκτρονικό και όχι ένα έντυπο περιοδικό. Στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε προβλήθηκαν τα πλεονεκτήματα που έχει ένα ηλεκτρονικό περιοδικό που δημιουργείται με τη βοήθεια της υπηρεσίας που παρέχει το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο. Αυτά είναι το μηδαμινό οικονομικό κόστος, η πολυμεσική μορφή του, η ελκυστική εμφάνιση του, η δυνατότητα συνεργατικής γραφής και επεξεργασίας του κειμένου και τέλος η δυνατότητα διαμοιρασμού του περιοδικού σε κοινωνικά δικτυα και στον παγκόσμιο ιστό.

Οι θεματικές ενότητες που διαμορφώθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών και της εκπαιδευτικού ήταν οι εξής: κοινωνικοί προβληματισμοί, λογοτεχνία-φιλαναγνωσία, αθλητισμός, επιστήμη-τεχνολογία, υγεία-διατροφή, μουσική-κινηματογράφος-χορός, ψυχαγωγία, περιβάλλον, σχολική ζωή, ο τόπος μας-η πατρίδα μας-ο κόσμος. Τόσο η εξωτερική εμφάνιση του περιοδικού όσο και η θεματολογία του είναι προϊόν συνεχούς διαπραγμάτευσης και γόνιμου διαλόγου με τους μαθητές.

Πριν την έκδοση κάθε τεύχους, η συντακτική ομάδα του περιοδικού πραγματοποιεί συνάντηση κατά την οποία καθορίζεται η θεματολογία, γίνεται η διανομή των άρθρων στους μαθητές ύστερα από συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας και ορίζεται η καταληκτική ημερομηνία παράδοσης των άρθρων. Οι συντάκτες των άρθρων προετοιμάζονται και προχωρούν στη συγγραφή των κειμένων τους για οποία θα πρέπει να επιλέξουν τις κατάλληλες εικόνες αλλά και σχετικά βίντεο που θα πλαισιώσουν το κείμενο τους. Στη συνέχεια γίνεται ο έλεγχος από τον αρχισυντάκτη της ομάδας και η τελική ανάρτηση και δημοσίευση των άρθρων στο ηλεκτρονικό περιοδικό (Εικόνες 2 και 3).



Εικόνα 2: Το περιοδικό «Παράθυρο στον κόσμο»



Εικόνα 3: Άρθρο του περιοδικού

Μέχρι τώρα έχουν εκδοθεί δύο τεύχη στα οποία έχουν συμπεριληφθεί τριάντα άρθρα ενώ αναμένεται στα μέσα Ιουνίου να εκδοθεί και το τρίτο τεύχος του περιοδικού που θα έχει κοινό θεματικό πυρήνα το στοιχείο της θάλασσας.

Συμπεράσματα

Η εξάμηνη εμπειρία εφαρμογής του περιοδικού αποδεικνύει ότι δράσεις που δεν συνδέονται με τον τυπικό σχολικό γραμματισμό, την αυστηρή κάλυψη της ύλης και την αξιολόγηση μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην επίτευξη της καινοτομίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης στηρίχτηκε κυρίως στην παρατήρηση και στη συζήτηση που ακολούθησε στην τάξη κατά την οποία οι μαθητές εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά.

Πρώτα από όλα μέσω ενός περιοδικού οι μαθητές βρίσκουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργικότητα, της φαντασία και την κριτική τους ικανότητα. Μέσα από την άσκηση παραγωγής λόγου που δεν συνδέεται αυστηρά με τις τυπικές «σχολειοποιημένες» εργασίες εκφράζουν τις απόψεις τους και καλλιεργούν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους. Επίσης ένα μαθητικό περιοδικό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές αλλά και στο σχολείο γενικότερα να δημιουργήσει μία γέφυρα επικοινωνίας του σχολείου με τον έξω κόσμο, κάτι που θα συμβάλει αποφασιστικά ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν άποψη για θέματα που τους αφορούν άμεσα και να καταστούν έτσι ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Το γεγονός επίσης ότι το συγκεκριμένο περιοδικό εμπλέκει τις νέες τεχνολογίες που είναι ιδιαίτερα ελκυστικές στους εφήβους, αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για την ενεργό συμμέτοχή των μαθητών, οι οποίοι βλέπουν δημοσιευμένες τις εργασίες τους στο πλαίσιο ενός διαδραστικού, ηλεκτρονικού και ελκυστικού περιβάλλοντος. Τέλος ένα μαθητικό περιοδικό γίνεται πολλές φορές η αφορμή να εκφράσουν τη φωνή τους οι πιο αδύναμοι μαθητές που δυσκολεύονται να αναδείξουν τις δυνατότητες τους μέσα από τον τυπικό σχολικό γραμματισμό και να ενισχύσουν έτσι την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους.

Πολλαπλά κερδισμένοι βέβαια από μία τέτοια δράση είναι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαπιστώνουν ότι μέσα από την ανάληψη τέτοιων δράσεων μπορούν να αναθεωρήσουν τον παραδοσιακό ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ανανεώσουν τις διδακτικές πρακτικές και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Kress, G.(2003), *Literacy in the New Media Age*,New York,Routledge.

Kress, G.and Van Leeuwen, T.(2001), *Multimodal Discourse*,London: Hodder Education.

Taylor, C. (2003), New kinds of literacy and the world of visual information, Ανακτήθηκε στις 26/05/2015 από http://www.conradiator.com/downloads/pdf/literacies4eigvil_ct2003.pdf

Ελληνική

Γρόσδος, Σ.(2009),«Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση-Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών μηνυμάτων», Ανακτήθηκε στις 26/05/2015 από http://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf

Ηλεκτρονικά σχολικά περιοδικά και εφημερίδες, Ανάκτηση στις 27/05/2015 από http://schoolpress.sch.gr/

Ηλεκτρονικό περιοδικό «Παράθυρο στον κόσμο», Ανάκτηση στις 27/05/2015 από http://schoolpress.sch.gr/parathirostonkosmo/

Ιντζίδης & Κάβουρα & Καραντζόλα & Κολέζα & Κουζέλης & Ρεπούση(2009), Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες, *Μορφωτική πρωτοβουλία, Δίκτυο*

Σχολικής καινοτομίας, 23-28, Ανακτήθηκε στις 26/05/2015 από http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf

Ζαζάνη, Ε.(2014), Η ρητορική της καινοτομίας στην εκπαίδευση και οι προϋποθέσεις για την ουσιαστική εφαρμογή της, *Νέος Παιδαγωγός*, Τεύχος 2, 120-126, Ανάκτηση στις 27/05/2015 από http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/2_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2014.pdf

Κακλαμάνης,Θ.(2005), Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, *Εκπαιδευτικά Θέματα*, τεύχος 10, σελ 1-15, Ανακτήθηκε στις 28/05/2015 από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/130-144.pdf

Κολέζα, Ε.(2009), Σχολική Καινοτομία: Από το χθες στο σήμερα, *Μορφωτική πρωτοβουλία, Δίκτυο Σχολικής καινοτομίας*, 32-44, Ανακτήθηκε στις 27/05/2015 από http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf

Κουτσογιάννης, Δ.(2007), «Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας συνολικής θεώρησης των φιλολογικών σχολικών πρακτικών», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ,32– 41, Ανάκτηση στις 27/05/2015 από http://hermes.di.uoa.gr/pake/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%91%CE%9A%CE%95_%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%823_%CE%A0%CE%9502_v1.0.pdf

Μητσικοπούλου,Β.(2001)«Γραμματισμός»,στο Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, επιμελημένο από τον Α. Χριστίδη, 209-213. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μαυρογιώργος, Γ(2009), Περιθώριο για καινοτόμες πρωτοβουλίες στο σχολείο, *Μορφωτική πρωτοβουλία, Δίκτυο Σχολικής καινοτομίας*, 15-20, Ανακτήθηκε στις 27/05/2015 από http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf

Ματσαγγούρας, Η.(2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Χατζησαββίδης,Σ.(2013), Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, Ανακτήθηκε στις 26/05/2015 από http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia93.pdf

Εκπαιδευτική καινοτομία - Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αντύπας Γεράσιμος
Εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,
antyger@gmail.com

Περίληψη

Η μετασχηματίζουσα μάθηση βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον μελετητών, εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτών ενηλίκων. Η χρήση έργων τέχνης με αισθητική αξία ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσέγγιση του θέματος της μετανάστευσης με χρήση της τέχνης στα πλαίσια προγράμματος σχεδίου δράσης σχολικής και κοινωνικής ζωής του Γυμνασίου. Βασική επιδίωξη ήταν να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αναθεωρήσουν - εμπλουτίσουν τις απόψεις τους μέσα από την αισθητική εμπειρία της επαφής τους με την τέχνη. Η προτεινόμενη μέθοδος υλοποιήθηκε σε έξι (6) στάδια και οι ομάδες των μαθητών αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, βελτίωσαν και αναθεώρησαν την αρχική άποψή τους για τα συναισθήματα των μεταναστών, αποτύπωσαν ποικιλόμορφες συναισθηματικές καταστάσεις, αντιμετώπισαν προκαταλήψεις και επαναξιολόγησαν ποικίλα στερεότυπα τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους με επιχειρήματα καθιστώντας τη μέθοδο αποτελεσματική.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική καινοτομία, Τέχνη και Εκπαίδευση, Μετασχηματίζουσα μάθηση.

Εισαγωγή

Η αισθητική εμπειρία σύμφωνα με τον John Dewey στο έργο του *Art as Experience* αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης, δεν έχουν απλώς μια φυσική υπόσταση αλλά έχουν και μια φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Για να κατανοήσουμε τα νοήματά τους απαιτείται η αξιοποίηση της φαντασίας μας. Έτσι η αισθητική εμπειρία αποτελεί σημαντική *«πρόκληση για σκέψη» καθώς είναι* ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα (Dewey, 1934; 1980).

Σύμφωνα με τον Sartre στο δοκίμιό του *Τι είναι Λογοτεχνία*, ένα λογοτεχνικό έργο για να γίνει κατανοητό απαιτείται από τον αναγνώστη η διεργασία της ανακάλυψης και της νοηματοδότησης των εμπεριεχομένων νοημάτων, η οποία θα ενεργοποιήσει στο έπακρο τη φαντασία του και τη στοχαστική του ικανότητα καθιστώντας τον συν-δημιουργό του έργου που επανασυνθέτει πέρα από τα χνάρια που άφησε ο συγγραφέας (Sartre, 1949; 2008).

Η σημαντικότητα της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε με θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Θεμελιώδης υπήρξε η συνεισφορά του Gardner που ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της

πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973; 1983; 1990).

Έρευνες σε τομείς της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωνόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Η επαφή με έργα τέχνης, που περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας του δεξιού ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) που είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων, ενεργοποιεί και ενδυναμώνει τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Η εκπαιδευτική σημασία της αισθητικής εμπειρίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και τεκμηρίωσης στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που ασχολήθηκαν αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα με την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική (Watzlawick et all, 1967, Watzlawick 1986).

Σύμφωνα με τον Adorno (1984; 2000) η δομή και το πνευματικό περιεχόμενο των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από ορθολογικότητα και κομφορμισμό. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν ένα πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Προσφέρει δε κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Όσον αφορά το πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση, ο Freire (1970) ήταν ο πρώτος στοχαστής που ανέπτυξε την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης».

Στη συνέχεια ο Jack Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της Φρεϊρικής έννοιας ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) - δομές παραδοχών και προσδοκιών - έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοιχτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ.92).

Βαθμιαία, πολλοί σημαντικοί στοχαστές όπως οι Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά., υιοθέτησαν την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και εμπλούτισαν τη θεωρία με τις δικές τους αντιλήψεις και προοπτικές.

Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει αναπτυχθεί πολύ η συζήτηση σχετικά με τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cranton, 2006, Dirkx, 2000; 2001, Mezirow, 1990; 1998; 2009, Taylor, 2000 κ.ά.) και υπάρχουν τρεις τάσεις.

Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν (Dass - Brailsford, 2007, Daine, 2009, Tisdell, 2008).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική ανάλυση των εξεταζόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Έτσι, επιλέγονται έργα που δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προσφέρουν εναύσματα για κριτική σκέψη.

Η τρίτη τάση επιχειρεί να συνδυάσει τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική εμπειρία, εμποτίζοντας τη μαθησιακή διεργασία με τη συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης.

Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία εκτός των Greene (1990) και Kegan (2000) υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην προσέγγιση αυτού του είδους.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι μέσω της παρουσίασης της εφαρμογής της μεθόδου μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη σε μαθητές Γυμνασίου, η ανάδειξη της ανταπόκρισης όσον αφορά τον εμπλουτισμό και την αναθεώρηση των απόψεών τους για το θέμα τη μετανάστευσης. Οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν κριτικές και δημιουργικές δεξιότητες αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και τη φαντασία. Θα μπορούν να δουν εναλλακτικά όσα συμβαίνουν στην κοινωνία, να διαχειριστούν καταστάσεις, να αντιμετωπίσουν προκαταλήψεις και να επαναξιολογήσουν ποικίλα στερεότυπα. Αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη θα οδηγηθούν σε ανάλυση και σύνθεση επιμέρους στοιχείων της κατάστασης, θα τεκμηριώσουν τις απόψεις τους, θα αναδείξουν το ουσιώδες από το επουσιώδες και θα τεκμηριώσουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα.

Μεθοδολογία

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη επιχειρεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο, που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Πρόκειται για μια δοκιμασμένη παιδαγωγική μέθοδο που συσχετίζει το περιεχόμενο ποικίλων έργων τέχνης με το περιεχόμενο (διδακτέα ύλη) θεμάτων που μελετούν οι μαθητές. Έχει δε ως σκοπό την ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών και την πολιτισμική τους ενδυνάμωση (Kokkos, 2009; 2010, Κόκκος, 2011).

Στάδια της μεθόδου

Απαιτείται η χρήση έξι (6) σταδίων βάσει των οποίων επιτυγχάνεται η σταδιακή ανάπτυξη τόσο του δημιουργικού όσο και του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

Στάδιο 1 - Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος.

Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στάδιο 2 - Έκφραση άποψης μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, στο πλαίσιο της οποίας: οι μαθητές - εκπαιδευόμενοι καταγράφουν (γραπτά) τις απόψεις τους επάνω σε ένα θέμα υπό τη μορφή μικρής εργασίας. Η καταγραφή αυτή σκόπιμο είναι να απαντά σε ένα ανοικτό ερώτημα; «Τι σκεφτόμαστε για το...(θέμα);». Αυτό γίνεται ατομικά ή σε μικρές ομάδες.

Στάδιο 3 - Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων.

Γίνεται προσδιορισμός α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα.

Στάδιο 4 - Επιλογή των έργων τέχνης.

Γίνεται επιλογή διαφόρων σημαντικών έργων τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κ.λ.π.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής διαμορφώνει έναν πίνακα συσχέτισης ο οποίος αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο το νόημα των έργων τέχνης συσχετίζεται με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

Στάδιο 5 - Επεξεργασία του έργου τέχνης.

Η επεξεργασία του έργου τέχνης έχει δύο (2) διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να γίνει η επεξεργασία καθενός επιλεγμένου έργου τέχνης. Ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευόμενους ορισμένα έργα τέχνης και τους καλεί να επιλέξουν εκείνα που θα αναλυθούν. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Χρησιμοποιούνται

εναλλακτικά οι τεχνικές: Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins ή η τεχνική «Visible Thinking».

Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins που επιτυγχάνει μια βαθιά και ολιστική κατανόηση του έργου συνίσταται ως εξής:

- 1η φάση: χρόνος για παρατήρηση και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα
- 2η φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα
- 3η φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα
- 4η φάση: ανασκόπηση της διεργασίας και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα ή πριν από αυτή εργασία σε ομάδες

Η τεχνική «Visible Thinking» που είναι πιο ευέλικτη και οικονομική από άποψη χρόνου περιλαμβάνει σειρά εκμαιευτικών ερωτήσεων σε ευέλικτη σειρά (Perkins, 1994).

Στο δεύτερο μέρος όλες οι ιδέες που προέκυψαν συσχετίζονται (με εργασία σε ομάδες) με το/τα κριτικό/ά ερώτημα/τα, ενδεικτικά ως εξής: «Όλα όσα συζητήσαμε σχετικά με το/τα έργο/α τέχνης τι έχουν να μας πουν προκειμένου να επεξεργαστούμε το/τα κριτικό/ά ερώτημα/τα που έχουμε επιλέξει;». Στόχος είναι να αποκαλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις του/των κριτκού/ών ερωτήματος/των ώστε να δοθεί στους εκπαιδευόμενους η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές.

Στάδιο 6 - Κριτικός Αναστοχασμός.

Οι μαθητές - εκπαιδευόμενοι γράφουν την ίδια μικρή εργασία που εκπόνησαν στο 2° στάδιο. Εάν είχαν εργαστεί σε ομάδες στο 2° στάδιο, τώρα πρέπει πάλι να εργαστούν στις ίδιες ομάδες. Γίνεται αποτίμηση της ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών - εκπαιδευομένων με βάση «Κλίμακα Αξιολόγησης». Αυτό γίνεται αφού ο εκπαιδευτικός μελετήσει όσα έγραψαν οι εκπαιδευόμενοι. Ακολουθεί σύνθεση και αντλούνται τα συμπεράσματα (Kokkos, 2009; 2010, Κόκκος, 2011).

Προσδιορισμός κριτικών ερωτημάτων

Ένα ερώτημα είναι κριτικό όταν η επεξεργασία του υποθάλπει την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Τι είναι όμως «κριτικός στοχασμός»; Κατ' αρχάς, είναι μια συγκροτημένη, μεθοδική, τεκμηριωμένη διεργασία σκέψης επάνω σε ένα ζήτημα. Επιπλέον, είναι μια διεργασία σκέψης η οποία αξιολογεί, επαναξιολογεί, εξετάζει εναλλακτικά και αναδιαμορφώνει παραδοχές που εκλαμβάνουμε ως δεδομένες, ιδίως δε τις παραδοχές εκείνες που είναι στερεοτυπικές, δυσλειτουργικές, οπισθοδρομικές και λειτουργούν εναντίον των ζωτικών συμφερόντων μας ενώ συχνά πιστεύουμε ότι ισχύει το αντίθετο (π.χ. η υιοθέτηση εξεζητημένα καταναλωτικού τρόπου ζωής κ.λ.π..

Ακόμα ένα στοιχείο του κριτικού στοχασμού είναι ότι μας ευαισθητοποιεί να αναλάβουμε δράσεις, οι οποίες απορρέουν από τις λειτουργικές παραδοχές μας και είναι σύμφωνες με τις έννοιες του καλού, του δίκαιου, του ουσιωδώς σκόπιμου.

Επιλογή έργων τέχνης

Τα αξιόλογα έργα τέχνης δεν συναντώνται μόνο στα μουσεία στα βιβλία ή στο θέατρο. Πολλά τα γνωρίζουμε ήδη μέσα από την καθημερινή μας εμπειρία, για παράδειγμα ορισμένα λαϊκά τραγούδια (λ.χ. Συννεφιασμένη Κυριακή), τραγούδια με μελοποιημένη ποίηση (λ.χ. του Χατζιδάκη, του Θεοδωράκη) δημοτική ποίηση, λαϊκή χορογραφία.

Η επιλογή έργων τέχνης είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Εύλογα διερωτάται κάποιος για το ποια έργα τέχνης είναι εκείνα που μπορούν να υποκινήσουν τον κριτικό στοχασμό και αν όλα ή μόνο κάποια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μπορούν να επιτελέσουν τη ζητούμενη λειτουργία.

Ο Kant (1790) από το 18ο αιώνα είχε επισημάνει ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούμε τα καλλιτεχνήματα είναι υποκειμενικός. Η κρίση μας δεν μπορεί να βασιστεί σε αδιαμφισβήτητες αρχές και αδιάσειστα επιχειρήματα. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν

καθολικά αποδεκτοί κανόνες με βάση τους οποίους κάποιος μπορεί να υποχρεωθεί να αποδεχτεί την αξία ενός έργου τέχνης ή την επίδραση που μπορεί να έχει στις σκέψεις και στα συναισθήματα μας. Αυτή η θέση του Kant έγινε ευρύτατα αποδεκτή από τους θεωρητικούς της τέχνης (Broudy, 1987, Efland, 2002, Danto, 2004).

Πολλοί σημαντικοί θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συμπίπτουν στη διαπίστωση ότι αυτή η διεργασία ευνοείται όταν έλθουμε σε επαφή με έργα τέχνης που έχουν αισθητική αξία. (Dewey, 1934;1980, Perkins, 1994, Καστοριάδης, 2008).

Θεωρητικοί της Σχολής της Φραγκφούρτης ισχυρίστηκαν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των αξιόλογων έργων τέχνης έχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στον τρόπο που σκεφτόμαστε καθημερινά, ο οποίος είναι διαποτισμένος από στερεοτυπική, «εργαλειακή» διάσταση. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης με αισθητική αξία είναι ότι έχουν αντισυμβατικό χαρακτήρα, εμπεριέχουν πλήθος αλληλένδετων νοημάτων, είναι δεκτικά πολλαπλών ερμηνειών" επίσης, διερευνούν σε βάθος τις συνθήκες και τις εμπειρίες της ανθρώπινης ύπαρξης. Γι΄ αυτό το λόγο, η επαφή με έργα τέχνης αυτού του είδους λειτουργεί ως πεδίο όπου καλλιεργείται ο κριτικός τρόπος σκέψης (Adorno, 1970; 2000, Horkheimer, 1938; 1984, Marcuse, 1988, Καστοριάδης, 2008).

Η επαφή με συμβατικά έργα τέχνης (μαζικής κουλτούρας) όπου οι εναλλακτικές ματιές σπανίζουν και που εκπέμπουν μονοδιάστατα, σχηματικά, ωραιοποιημένα και εξιδανικευμένα μηνύματα, ενίοτε με ανακρίβειες, λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης και εξοικειώνει τους αποδέκτες με τους κατεστημένους τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας. Έτσι, ο κυρίαρχος, στερεοτυπικός, μη-κριτικός τρόπος σκέψης δεν διαταράσσεται. Οι αποδέκτες, όσο περισσότερο συνηθίζουν στην επαφή με αυτά τα έργα, εγκλωβίζονται σε ένα φαύλο κύκλο όπου αποδέχονται, υιοθετούν και μέσα τους επικυρώνουν την αναπαραγωγή των συμβατικών νορμών του σκέπτεσθαι.

Η εμπλοκή των μαθητών - εκπαιδευομένων ώστε να νιώσουν τα έργα ως «δικά τους» μπορεί να γίνει ως εξής: α) προτείνονται στους μαθητές ποικίλα έργα και γίνεται επιλογή αυτών που προτιμούν και τη σειρά επεξεργασίας τους, β) προτείνονται στους μαθητές πηγές αναζήτησης και βρίσκουν - επιλέγουν αυτά που προτιμούν, γ) οι μαθητές εφοδιάζονται με κριτήρια για την αναζήτηση και επιλογή έργων τέχνης, που συνοδεύεται με συζήτηση για το ποια θα αξιοποιηθούν, δ) οι μαθητές προτείνουν τα έργα που προτιμούν και ακολουθεί συζήτηση για το ποια θα αξιοποιηθούν.

Εφαρμογή της μεθόδου

Η διδακτική ενότητα στην οποία εντάσσεται ο παρακάτω σχεδιασμός αφορά πρόγραμμα βιωματικού σχεδίου δράσης σχολικής και κοινωνικής ζωής Γυμνασίου που έχει ως θέμα τη μετανάστευση και τις μορφές που παρουσιάζει. Η εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε είχε ως τίτλο θέματος «Ταξιδιώτες της ζωής - Μετανάστευση».

Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Οι μαθητές έχοντας τις απόψεις τους όπως αυτές διαμορφώνονται από το βαθμό πληροφόρησής τους, κλήθηκαν διερευνώντας το επιλεγμένο από τους ίδιους επιμέρους θέμα, να διερευνήσουν τη μετανάστευση ως διαχρονικό γεγονός.

Επιχειρώντας να γίνει κατανοητή η ανάγκη μετακίνησης πληθυσμών από την εστία τους, οι μαθητές θα ήταν ικανοί να αναθεωρήσουν - εμπλουτίσουν τις απόψεις τους μέσα από την εμπειρία της επαφής τους με την τέχνη. Ως εκπαιδευτική τεχνική επιλέχθηκε να γίνει χρήση της ανοικτής συζήτησης με τους μαθητές.

Κατά την ενημέρωση της εφαρμογής της μεθόδου σε μαθητές Γυμνασίου προέκυψε στερεοτυπική αντίληψη ομοιότητας των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης», αλλά και απόψεις όπως: «οι μετανάστες δεν πληρώνουν φόρους καθώς δεν υπάρχουν - δεν έχουν χαρτιά», «οι μετανάστες είναι εγκληματίες και παίρνουν τις θέσεις εργασίας των ντόπιων».

Διευκρινίστηκε λοιπόν αρχικά η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών. Το δικαίωμα για άσυλο και προστασία από δίωξη είναι μέρος του διεθνούς δικαίου. Η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών είναι ότι οι πρόσφυγες χρειάζονται διεθνή προστασία, επειδή κινδυνεύει η ζωή τους ή βασικά ανθρώπινα δικαιώματά τους στη χώρα καταγωγής τους, ενώ οι μετανάστες δεν κινδυνεύουν στη χώρα καταγωγής τους, αλλά αποφασίζουν οι ίδιοι να φύγουν από τη χώρα καταγωγής τους για οικονομικούς ή άλλους λόγους.

Τα Ηνωμένα Έθνη καθορίζουν ως πρόσφυγα το άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλετικούς, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν.

Στάδιο 2: Οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις απόψεις τους (γραπτά) επάνω σε ένα θέμα, υπό τη μορφή μικρής εργασίας:

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αρχικά ατομικά σε πέντε - έξι (5-6) γραμμές σε εκμαιευτικές ερωτήσεις με ευέλικτη σειρά όπως:

- «Ποιες νομίζετε είναι οι σκέψεις του μετανάστη που φεύγει»;
- «Τι νοιώθουν οι άνθρωποι που μεταναστεύουν»;
- «Για ποιο λόγο οι άνθρωποι μεταναστεύουν»;

Οι απαντήσεις των μαθητών ορίστηκε να δοθούν ατομικά και ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν δύο (2) ομάδες, να ομαδοποιήσουν τις απαντήσεις και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών συνθέτοντας προέκυψε:

Ομάδα 1: Οι άνθρωποι από παλιά μεταναστεύουν για να βρουν καλύτερες οικονομικές συνθήκες. Σκέφτονται τι θα αντιμετωπίσουν αλλά η επιλογή τους γίνεται με κριτήριο τα χρήματα. Ο πόλεμος είναι επίσης μια άλλη αιτία που αναγκάζει κάποιους να φύγουν για να βρουν την τύχη τους.

Ομάδα 2: Οι άνθρωποι μεταναστεύουν όπως και τα πουλιά όταν έχουν έλλειψη χρημάτων για να συντηρήσουν τις οικογένειες τους, όταν αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Φεύγουν στεναχωρημένοι αλλά έχουν μια προσδοκία για καλύτερη ζωή σε σχέση με τη χώρα τους.

Στάδιο 3: Προσδιορισμός: α)των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα

Οι μαθητές με διάλογο προσδιόρισαν και αποφάσισαν το κριτικό ερώτημα που θα προσεγγιστεί. Κατόπιν διαλόγου προέκυψε πως θα ήθελαν να διερευνήσουν άμεσα τα εξής:
Υποθέμα: Τα συναισθήματα που βιώνουν οι άνθρωποι που μεταναστεύουν
Κριτικό ερώτημα: Γιατί οι άνθρωποι αν και «φεύγουν μακριά - απομακρύνονται» από το πρόβλημα βιώνουν έντονα συναισθήματα;

Στάδιο 4: α) Επιλογή των έργων τέχνης

Στους μαθητές παρουσιάστηκαν πέντε (5) έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής χωρίς καμιά αναφορά ονομάτων έργων και καλλιτεχνών.

Ποιο συγκεκριμένα οι πίνακες ζωγραφικής που δόθηκαν ήταν:

1. Τίτλος έργου τέχνης: **«Στη χώρα της υπόσχεσης».** Ζωγράφος: **Charles Frederic Ulrich.** Έτος: 1884. Έκθεση: Corcoran Πινακοθήκη Τέχνης. Page URL: http://annagelopoulou.blogspot.gr /2014/05/blog-ost_10.html, (εικόνα 1α).

2. Τίτλος έργου τέχνης: **«Σχεδία της Μέδουσας».** Ζωγράφος: **Theodore Gericault.** Έτος: 1819. Έκθεση: Μουσείο του Λούβρου. Page URL: http://www.visual-arts-cork.com/famous-artists/ gericault-theodore.htm#medusa, (εικόνα 1β).

3. Τίτλος έργου τέχνης: **«Περιμένοντας τα πλοία».** Ζωγράφος: **Walter Langley.** Έτος: 1885. Έκθεση: Ιδιωτική συλλογή. Page URL: http://annagelopoulou.blogspot.gr/search/label/Ford%20 Madox %20Brown, (εικόνα 1γ).

4. Τίτλος έργου τέχνης: **«Αποχαιρετισμός στην Αγγλία».** Ζωγράφος: **Ford Madox Brown.** Έτος: 1855. Έκθεση: Birmingham Museums and Art Gallery. Page URL: http://annagelopoulou. blogspot.gr/ search/label/Ford%20Madox%20Brown, (εικόνα 2α).

5. Τίτλος έργου τέχνης: **«Το κύμα».** Ζωγράφος: **Χοκουσάι.** Έτος: 1830. Έκθεση: - Page URL:
http://rodiat5.blogspot.gr/2006/09/blog-post_25.html
http://enteka.blogspot.gr/2006/10/7-hokusai-thirty-six-views-of-mount.html, (εικόνα 2β).



(α) (β) (γ)

Εικόνα 1. Έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής



(α) (β)

Εικόνα 2. Έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής

Συνοπτικά τα έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής ήταν:

1. *«Στη χώρα της υπόσχεσης»* **Charles Frederic Ulrich,** (1884), στην εικόνα 1α.
2. *«Σχεδία της Μέδουσας»* **Theodore Gericault**, (1819), στην εικόνα 1β.
3. *«Περιμένοντας τα πλοία»* **Walter Langley,** (1885), στην εικόνα 1γ.
4. *«Αποχαιρετισμός στην Αγγλία»* **Ford Madox Brown,** (1855), στην εικόνα 2α.
5. *«Το κύμα»* **Χοκουσάι,** (1830) στην εικόνα 2β.

Τα συγκεκριμένα έργα επελέγησαν καθώς θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, είναι έργα υψηλής αισθητικής αξίας και παράλληλα αποτελούν

έναυσμα για κριτική συζήτηση με την ομάδα. Το δεύτερο έργο τέχνης έχει αποδοθεί επίσης από το φωτογράφο Gerard Rancinan με μοντέλα ανθρώπους και περισσότερο φωτισμό.

Στάδιο 4: β) Συσχέτιση των έργων με το κριτικό ερώτημα

Στην περίπτωσή μας επιλέχθηκε ένα κριτικό ερώτημα και προφανώς οι πίνακες με την επιλογή τους εκπληρούν αυτή την πρόθεσή μας, ο καθένας φυσικά με διαφορετική προσέγγιση. Σε περίπτωση ύπαρξης δεύτερου κριτικού ερωτήματος θα συμπληρωνόταν πίνακας συσχέτισης κριτικών ερωτημάτων με τα αντίστοιχα έργα.

Ο πέμπτος πίνακας «το κύμα» του Χοκουσάι δεν αποτυπώνει εκφράσεις μεταναστών μπορεί όμως να υποστηρίξει το διαπραγματευόμενο θέμα συνολικά με άλλη οπτική και να γίνει χρήση του και για άλλα κριτικά ερωτήματα.

Στάδιο 5: α) Επεξεργασία του έργου τέχνης

Με δεδομένη την επιλογή των μαθητών του τέταρτου έργου τέχνης «Αποχαιρετισμός στην Αγγλία» Ford Madox Brown, (1855), οι μαθητές επεξεργάστηκαν το έργο τέχνης με την τεχνική “Visible Thinking”, που είναι πιο οικονομική από χρονική άποψη και ευέλικτη για την κριτική παρατήρηση. Με εκμαιευτικές ερωτήσεις οι μαθητές τύπου:

- Τι συμβαίνει;
- Τι βλέπεις;
- Τι παρατηρείς που σε κάνει να λες αυτό;
- Ποιο προβληματισμό σου προκαλεί;

οι μαθητές διαπίστωσαν πως:

- Η σύνθεση του έργου πραγματικά τους γοητεύει και τους συγκινεί για τη φυσικότητα και την αμεσότητα στη στάση και την έκφραση των προσώπων,
- Κάνει κρύο! Οι πρωταγωνιστές είναι κουκουλωμένοι μέσα στα βαριά χειμωνιάτικα ρούχα και προσπαθούν να προφυλαχθούν από τον παγωμένο αέρα και τη βροχή με μια μεγάλη μαύρη ομπρέλα. Θα μπορούσαν να έχουν ναυαγήσει ταξιδεύοντας καθώς φαίνεται στον πίνακα ένα παγόβουνο,
- Η έκφρασή του ζευγαριού είναι σοβαρή και μελαγχολική. Το χειμωνιάτικο κρύο έχει απλωθεί στις καρδιές τους, καθώς φεύγουν,
- Δεν μιλούν, είναι σκεπτικοί και φοβούνται. Αναρωτιούνται που πηγαίνουν, αλλά ο άντρας φαίνεται πιο σίγουρος γιατί ίσως το έχει ξανακάνει,
- Ο άνδρας έχει σίγουρα πιο αποφασιστικό βλέμμα, γιατί προφανώς αισθάνεται την υποχρέωση να προστατεύσει την οικογένειά του. Η γυναίκα μοιάζει να έχει παραιτηθεί και να βυθίζεται στη θλίψη...
- Ο ένας αναζητά τη ζεστασιά του άλλου. Ο άνδρας κρατά με τρυφερότητα το χέρι της γυναίκας. Αυτή, όμως, με το άλλο της χέρι, κρατά ένα μικρό χεράκι που μόλις διακρίνεται να βγαίνει από το μικρό μπροστινό άνοιγμα του πανωφοριού της,
- Η γυναίκα κουβαλά τυλιγμένο στην αγκαλιά προφανώς ένα μωρό που του κρατά το χεράκι. Το άνοιγμα είναι τόσο όσο για να παίρνει ανάσα το μωρό της,
- Το βλέμμα του μικρού κοριτσιού του πίνακα εκφράζει τις αγωνίες και τους φόβους των μεταναστών που ήταν υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν πατρίδα και φίλους, να αφήσουν το οικείο, το κοντινό και το γνωστό για το ξένο, το μακρινό και το άγνωστο.

Στάδιο 5: β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με το κριτικό ερώτημα

Σχετικά με το κριτικό ερώτημα οι μαθητές μίλησαν για τα συναισθήματα που βιώνουν οι «ταξιδιώτες» που ταξινομούνται στα εξής:

- Τον αποχωρισμό από τους γονείς, συγγενείς και φίλους,
- Τον αποχωρισμό από την πατρίδα,

- Τα βιώματα που θα «κουβαλούν» μαζί τους για πάντα, καθώς και το δέσιμο με την πατρίδα,
- Τα έντονα συναισθήματα που θα έχουν λόγω των αναμνήσεων και της αυθόρμητης σύγκρισης καταστάσεων όταν θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Οι μαθητές κατέληξαν μετά από διεξοδική συζήτηση πως:

- Δεν καταλαβαίνουν απόλυτα τη ψυχολογία του μετανάστη αν δεν το βιώσουν. Καθώς κάποια παιδιά αποτελούν παιδιά μεταναστών αναφέρουν χαρακτηριστικά: «αν δεν το ζήσεις μέσα σε μια οικογένεια μεταναστών δεν μπορείς να το νιώσεις και να το φανταστείς,
- Αντιλαμβάνονται τη δυσκολία προσαρμογής όσον αφορά την αντιμετώπιση άλλης κουλτούρας, γλώσσας, την αλλαγή τρόπου ζωής, τις αρχικές οικονομικές δυσκολίες σε συνάρτηση με τη διαβίωση και επιβίωσή τους, την περίθαλψη - υγεία, τα θέματα ρατσισμού και εκμετάλλευσης που καθορίζουν την ψυχολογία του μετανάστη,
- Ο μύθος μιας γης επαγγελίας περιέχει πέρα από μια σειρά καταστάσεων, έντονα συναισθήματα καθώς οι καταστάσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ανάλογα με τον προορισμό, θα τους οδηγήσει στη διαπίστωση πως δεν μπορούν να είναι «όλα ρόδινα».

Στάδιο 6: Κριτικός Αναστοχασμός

Οι μαθητές συζήτησαν με τις ομάδες που ορίστηκαν αρχικά με σκοπό να εκφράσουν πάλι τις απόψεις τους σχετικά με το αρχικό ερώτημα.

Πράγματι εξετάζοντας συγκριτικά τις απόψεις των μαθητών, φάνηκε πως μετά τη μελέτη του πίνακα και τη συζήτηση που ακολούθησε, αντιμετωπίζουν πιο κριτικά το υπό μελέτη ζήτημα.

Σύμφωνα με τις νεότερες απαντήσεις των μαθητών συνθέτοντας είχαμε τα εξής:

Ομάδα 1: Οι μετανάστες βιώνουν άγχος και φόβο καθώς η πατρίδα τους διώχνει με τις συνθήκες που επικρατούν. Έτσι νιώθουν πικρία και ενδεχομένως απαξίωση και μίσος για τη χώρα τους. Θα κληθούν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες και αυτό τους κάνει σκεπτικούς, προβληματισμένους για το άγνωστο, την επιβίωσή τους, την περίθαλψή τους, τη γενικότερη συναναστροφή τους. Όμως η ελπίδα μιας καλύτερης ζωής τους οπλίζει να αφήσουν πίσω τους δικούς τους ανθρώπους, αλλά και τους φίλους και συγγενείς τους. Αν όλα πάνε καλά θα τους ξανασυναντήσουν ή θα τους πείσουν να τολμήσουν τη μετανάστευση και αυτοί.

Ομάδα 2: Οι καλύτερες συνθήκες που αναζητούν οι μετανάστες συνοδεύονται με ένα πλήθος συναισθημάτων που βιώνονται ατομικά αλλά και συνολικά με την οικογένεια τους. Οπλίζονται με την αισιοδοξία πως θα εκπληρώσουν μια επιθυμία τους π.χ. να φτιάξουν ένα σπίτι, και ξεκινούν το «ταξίδι τους». Πιστεύουν πως θα βρουν κάτι καλύτερο αλλά ο προβληματισμός του αγνώστου αρχικά, αλλά και αυτού που βιώνουν μετά κατά τη διαμονή τους, τους γεμίζει με πικρία για την τύχη τους, άγχος για τη νέα καθημερινότητα, μελαγχολία στεναχώρια για αυτά που άφησαν πίσω. Ο συνασπισμός με άλλους μετανάστες ίδιας κουλτούρας - γλώσσας, θρησκείας δίνει μια αίσθηση ασφάλειας. Μπορεί να χρειαστούν και ψυχολογική υποστήριξη καθώς είναι «άνθρωποι και αυτοί». Πορεύονται με συνδυασμό ελπίδας και πόνου για όλη τους τη ζωή.

Αποτελέσματα

Οι ομάδες βελτίωσαν την αρχική άποψή τους για τα συναισθήματα των μεταναστών. Το μέγεθος των κειμένων των μαθητών αλλά και των προεκτάσεων του θέματος αυξήθηκε σε σχέση με τις αρχικές τοποθετήσεις τους. Οι συναισθηματικές καταστάσεις που αποτυπώθηκαν στα νεότερα κείμενά τους, είναι ποικιλόμορφες και δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε θέματα οικονομικά, διαμονής και περίθαλψης. Οι πιθανές καλύτερες

συνθήκες διαβίωσης δεν θα είναι ικανές να σβήσουν τις μνήμες της «χαμένης ενδεχομένως για πάντα πατρίδας».

Συμπεράσματα

Η μέθοδος φαίνεται να είναι το ίδιο αποτελεσματική όπως και σε ενήλικες εκπαιδευόμενους όταν εφαρμόστηκε. Η εφαρμογή της μεθόδου σε μαθητές Γυμνασίου έδειξε ότι με κατάλληλα ερεθίσματα μπορεί να διεγερθεί η σκέψη και να οδηγηθεί σε κριτικό στοχασμό. Η προσαρμογή τους υπήρξε σταδιακή καθώς ήταν μια καινοτόμα προσέγγιση αλλά τελικά σύμφωνα με δηλώσεις τους ήταν ενδιαφέρουσα η εμπειρία που βίωσαν. Κάνοντας μια γενική διαπίστωση φαίνεται πως η μέθοδος είναι αποτελεσματική αλλά και αποδοτική όσον αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από την επαφή μαθητών με έργα τέχνης. Οι μαθητές μετά τη χρήση της μεθόδου προσέγγισης θέματος με την αισθητική εμπειρία ήταν πιο επικεντρωμένοι στο θέμα. Εμπλούτισαν τις απόψεις τους, η σκέψη τους κινήθηκε περισσότερο κριτικά αλλά και δημιουργικά, με άρση στερεοτύπων. Έτσι οι μαθητές έγιναν ικανοί να επανεξετάσουν εσφαλμένες αντιλήψεις για τους μετανάστες και να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα όσων έχουν αποβεί δυσλειτουργικές. Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία της τέχνης έχει λοιπόν χώρο εφαρμογής πέρα από τους ενήλικους και στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι μεγαλώνουν σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και διαμορφώνονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία θα διαβούν. Οι «παραδοχές» της μικρής ηλικίας απαιτούν εγκυρότητα καθώς μελλοντικά θα βασιστούν σε αυτές αποφάσεις και στάση ζωής. Η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών μέσα από την προτεινόμενη μέθοδο θα μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ξεκάθαρη κατανόηση και τελικά σε μια καλύτερη δυνατή κρίση.

Αναφορές

Broudy, H. (1987). The role of imagery in learning. Los Angeles, CA: the Getty Education institute for the Arts.

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning.* San Francisco: Josey-Bass.

Daine, J. (2009). *Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning*. Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning. Teachers College, Columbia University (online at http://transformativelearning.org).

Danto, A. (2004). Η μεταμόρφωση του κοινότοπου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dass-Brailsford, P. (2007). *Racial Identity Change Among White Graduate Students*. Journal of Transformative Education, 50, 59-78.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience.* USA: The Penguin Group.

Dirkx, J. (2000). *Transformative Learning and the Journey of Individuation*. *ERIC Digest, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 6 448 305).*

Dirkx, J. (2001). *The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning.* In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory.* New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.

Efland, A. (2002). Art and cognition. New York, NY: Teachers College Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NewYork: Herder and Herder.

Gardner, H. (1973). *The Arts and human development.* New York: Wiley.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kant, E. (1790/1995). Critique de la faculte de juger. Paris: Flammarion.

Kegan, R. (2000). *What «Form» Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning.* In J. Mezirow and Associates, Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
Kokkos, A. (2009). *Transformative Learning through Aesthetic Experience.* Proceedings of the 8th Transformative Learning Conference.
Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method.* Journal of Transformative Education, 80, 155-157.
Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood.* San Francisco: Jossey- Bass.
Mezirow, J. (1998). *On Critical Reflection.* Adult Education Quarterly, 48,189-198.
Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning.* In K. Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning (p. 90-105). London/ New York: Routledge
Taylor, K. (2000). *Teaching with Developmental Intention*. In Mezirow, J. and Associates, Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 151-180.
Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.
Perkins, D. (1994). ***The Intelligent Eye.*** Los Angeles CA: Harvard Graduate School of Education.
Tisdell, E. (2008). *Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education*. Journal of Transformative Education, 6, 48-67.
Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.
Adorno, Th. (1953/1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα.* Αθήνα: Ύψιλον.
Adorno, Th. (1970/2000). *Αισθητική θεωρία.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Horkheimer, M. (1938/1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. στο Th. Adorno, *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα.* Αθήνα: Ύψιλον.
Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία* στο Α. Κόκκος, και συνεργάτες *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μέγα, Γ. (2011). Κείμενο στο Α. Κόκκος, και συνεργάτες *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Marcuse, H. (1988). *Η Αισθητική Διάσταση.* Αθήνα: Νησίδες.
Sartre, J.P. (1949/2008). *Τι είναι λογοτεχνία;* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Η ερευνητική εργασία (project) ως συνδετικός κρίκος διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης

Μηλιωρίτσας Ευάγγελος
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής
enmilior@yahoo.gr

Βουδούκης Νικόλαος
Δρ. Φυσικός- Ραδιοηλεκτρολόγος Εκπαιδευτικός 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αν. Αττικής
nvoudoukis@gmail.com

Μιχάλαινας Γεώργιος
Τομεάρχης 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής
michalainas@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά την υλοποίηση ερευνητικής εργασίας στο φυσικό χώρο της μελλοντικής εργασίας (σε εργαστηριακό κέντρο το οποίο αποτελεί δομή της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης) φοιτητών/τριών, τμημάτων προσανατολισμού εκπαιδευτικών τεχνολογικών ειδικοτήτων. Προκύπτει αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών του ίδιου τομέα, και δίνονται αφορμές παρακίνησης συνεργασίας με άλλους τομείς της μονάδας. Δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί ο υπάρχον εξοπλισμός και κυρίως να αναζητηθούν πρακτικές παρουσίασης γνωστικών αντικειμένων των ειδικοτήτων των τομέων ενταγμένων στα προγράμματα σπουδών. Επιλέχθηκαν τρία θέματα, σε τρεις διαφορετικές ομάδες διαφορετικού πλήθους φοιτητών/φοιτητριών η κάθε μία. Ο τρόπος υλοποίησης αφορούσε: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την ενημέρωση-παρουσίαση του θέματος, το παραδοτέο, τα στάδια εργασίας, η πορεία εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: ερευνητική εργασία, project, φοιτητές

Εισαγωγή

Η υλοποίηση ερευνητικής εργασίας φοιτητών στη μονάδα μας στο πλαίσιο της εξωτερικής πρακτικής άσκησης αυτών αποτελεί ευκαιρία βελτίωσης οργανωσιακών μας δομών. Επιπλέον, με στόχο την επέκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών και τη βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας στα πλαίσια της αποτελεσματικής και ποιοτικής μεθοδολογίας μάθησης.

Δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί ο υπάρχον εξοπλισμός και κυρίως να αναζητηθούν πρακτικές παρουσίασης γνωστικών αντικειμένων των ειδικοτήτων των τομέων ενταγμένων στα προγράμματα σπουδών. Ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρωθούνται και ανακαλύπτουν τεχνικές διδασκαλίας.

Ακόμη, παρέχονται ευκαιρίες στους διδάσκοντες να ενεργήσουν σε μια «βήμα προς βήμα» δημιουργική διαδικασία σχεδιασμού/κατασκευής και υλοποίησης ομάδων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στόχοι αυτής της δράσης είναι:

- Βελτίωση δομών της σχολικής μονάδας.
- Επέκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών και βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας στα πλαίσια της αποτελεσματικής και ποιοτικής μεθοδολογίας μάθησης.
- Αξιοποίηση του υπάρχοντος εξοπλισμού.

- Αναζήτηση πρακτικών παρουσίασης γνωστικών αντικειμένων των ειδικοτήτων των τομέων ενταγμένων στα προγράμματα σπουδών.
- Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρωθούνται και ανακαλύπτουν τεχνικές διδασκαλίας.
- Παροχή ευκαιριών στους διδάσκοντες να ενεργήσουν σε μια «βήμα προς βήμα» δημιουργική διαδικασία σχεδιασμού/κατασκευής και υλοποίησης ομάδων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- βοηθά στον εντοπισμό ελλείψεων και την εξασφάλιση πιθανών βελτιωτικών επισκευών επέκτασης/αναβάθμισης του εξοπλισμού;
- απαιτεί επιπλέον χρόνο οργάνωσης της διαδικασίας (οργάνωση παρουσίασης, βημάτων υλοποίησης, αποτίμησης);
- ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους σε συγκεκριμένες βιωματικές δράσεις;
- αναδύονται οι απαραίτητες δυνατότητες για «ανοιχτό σχολείο» στην κοινωνία με την ευρύτερη έννοια;
- παρέχονται ευκαιρίες τροποποίησης της οργανωσιακής κουλτούρας στη μονάδα;
- διευκολύνεται η θέση της ηγεσίας για τη διαμόρφωση πλέον σύνθετων στόχων οι οποίοι αναφέρονται στην επιμόρφωση των συναδέλφων και σχετίζονται τόσο με την επιστημονική τους όσο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- αξιοποιούνται συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές;
- παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην αλληλεπίδραση;
- ανακαλύπτονται νέοι τρόποι ανάδειξης κωδίκων επικοινωνίας;

Χαρακτηριστικά της ενεργούμενης παρέμβασης

Η συγκεκριμένη δράση αφορά την σύνδεση της μέσης τεχνικής εκπαίδευσης με την επόμενη βαθμίδα. Ως ενέργεια συνάδει με την αποστολή του εργαστηριακού κέντρου (Ε.Κ) και ενυπάρχει στους στόχους οι οποίοι κατατέθηκαν στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Στο πλαίσιο της πραγματικότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας μας αποτελεί κομμάτι της δράσης που αναλήφθηκε και αφορά τον δείκτη «μαθησιακές πρακτικές».

Ειδικότερα, ενδιαφέρει επειδή ανιχνεύει πιθανές αστοχίες οι οποίες αφορούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών εκ μέρους των μαθητών/τριών κατά την διδασκαλία αντίστοιχων ενοτήτων των γνωστικών αντικειμένων τα οποία επελέγησαν για την υλοποίηση του πρότζεκτ (project) σε τρείς ομάδες. Με άλλα λόγια, εξυπηρετεί αναφορικά με την ανακάλυψη σεναρίων και διαδρομών ώστε να ξεπερνιούνται δυσκολίες κατά την διδασκαλία. Ακόμη αναφύονται τεχνικές και παρεμβατικές μικρές τεχνικές οι οποίες είναι αναγκαίες στην καθημερινή πράξη στην τάξη οπότε αμβλύνονται παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την εμπέδωση της διδακτέας ύλης. Η ανακάλυψη αφορά την διαδικασία της μαθησιακής πορείας. Η δράση αυτή αποτελεί καλή πρακτική για περιοδικά ελεγχόμενο «καλυμπράρισμα» οργανωτικών παραμέτρων λειτουργίας της μονάδας.

Χαρακτηρίζεται ως καινοτομική παρέμβαση με την έννοια της συνισταμένης βασικών ποιοτικών μαθησιακών παραμέτρων και παραγόντων διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Υπογραμμίζονται τα ακόλουθα:

- επικοινωνείται η αποστολή της μονάδας (Ε.Κ)
- οργανωτικά προκύπτει «ένταση» για την διαχείριση της υποδοχής, την λεπτομερή εξασφάλιση και αξιοποίηση του υπάρχοντος εξοπλισμού.
- λειτουργικά ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μελών του συλλόγου διδασκόντων
- βοηθά στον εντοπισμό ελλείψεων και την εξασφάλιση πιθανών βελτιωτικών επισκευών επέκτασης/αναβάθμισης του εξοπλισμού

- απαιτεί επιπλέον χρόνο οργάνωσης της διαδικασίας (οργάνωση παρουσίασης, βημάτων υλοποίησης, αποτίμησης)
- αφιερώνεται επιπλέον χρόνος από τον σχεδιασμό, πραγματοποίηση, επανασχεδιασμό, διαφοροποίηση κατά την πορεία διεξαγωγής της δράσης η οποία αφορά: ενήλικες(ρυθμός και τρόπος δικός τους), συνδυασμό συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ασύγχρονη επικοινωνία με τους διδάσκοντες (για παροχή διευκρινήσεων, την καθοδήγηση για την ολοκλήρωση της εργασίας(δομή, κείμενο και εικόνα κ.ά.)

Επιπρόσθετα, σημαντικές παράμετροι της σχολικής ζωής ωφελούνται από την υλοποίηση τούτης της δράσης, επειδή:
- συμπληρωματικά ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους σε συγκεκριμένες βιωματικές δράσεις
- αναδύονται οι απαραίτητες δυνατότητες για «ανοιχτό σχολείο» στην κοινωνία με την ευρύτερη έννοια
- δύνανται να αξιοποιήσουν γνώση και ακαδημαϊκές εμπειρίες από τα νεότερα προγράμματα σπουδών των συμμετεχόντων φοιτητών στο πρότζεκτ (ώστε να επικαιροποιήσουν το δικό τους διδακτικό υλικό για τους μαθητές τους)
- παρέχονται ευκαιρίες τροποποίησης της οργανωσιακής κουλτούρας στη μονάδα
- δίνονται κίνητρα και σε άλλους εκπαιδευτικούς της μονάδας να ενεργήσουν ανάλογα
- διευκολύνεται η θέση της ηγεσίας για τη διαμόρφωση πλέον σύνθετων στόχων οι οποίοι αναφέρονται στην επιμόρφωση των συναδέλφων και σχετίζονται τόσο με την επιστημονική τους όσο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Καταληκτικά, η υποστήριξη των ερευνητικών εργασιών στο Ε.Κ. αποτελεί εργαλείο διερεύνησης και δυνατότητα για σύγκριση της καταλληλότητας μιας τεχνικής σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Απαντά στο ερώτημα: *«Ποια κριτήρια βοηθούν τον συνδυασμό διδακτικών τεχνικών;»* και *«με ποιο τρόπο ενδιαφέρουν-ενεργοποιούν διαφορετικές ομάδες στόχο;»* ώστε να επιτυγχάνονται τα αναμενόμενα. Ακόμη η συγκριτική παρατήρηση επιλογής θέματος (ενδιαφέρον, ευκολία, περιέργεια, έτοιμο υλικό ή άλλο) διευκολύνει ευρύτερα το εκπαιδευτικό έργο.

Υλοποίηση της δράσης

Η δράση ενταγμένη στο εαρινό εξάμηνο σπουδών φοιτητών/τριών πέμπτου έτους της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ ειδικότητας ηλεκτρολόγων και ηλεκτρονικών διεξήχθη στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Ανατολικής Αττικής στις Αχαρνές. Μεταξύ Φεβρουαρίου και Απριλίου (19/2, 26/2, 05/3, 19/3, 26/3, 02/4) τρέχοντος έτους πραγματοποιήθηκαν έξι (6) δια ζώσης παρουσιάσεις οι οποίες συμπληρώθηκαν και με ασύγχρονες επικοινωνίες χωρίς καθορισμένη ημερομηνία και ώρα με τον υπεύθυνο. Δηλαδή η ενδιάμεση υποστηρικτική καθοδήγηση συντήρησε τη διάθεση επικοινωνίας και ενίσχυσε τη συνεργασία σύμφωνα με βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Holmberg, 2002). Καθοριστική υπήρξε η παροχή επιπλέον σχολίων ή διευκρινιστικών παρατηρήσεων(ασύγχρονα) ώστε να εξυπηρετούνται ο ρυθμός και ο χρόνος καθενός από τους ενήλικες συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη δράση.

Επιλέχθηκαν τρία θέματα, σε τρεις διαφορετικές ομάδες διαφορετικού πλήθους φοιτητών/φοιτητριών η κάθε μία. Το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε στα εργαστήρια ηλεκτρικών εγκαταστάσεων και συστημάτων αυτομάτου ελέγχου της μονάδας. Για την υλοποίηση των ερευνητικών εργασιών των ομάδων, αξιοποιήθηκαν οι υφιστάμενες υποδομές του εργαστηριακού κέντρου και χρησιμοποιήθηκαν υλικά εκπαίδευσης από υλοποιηθέντα εκπαιδευτικά προγράμματα καινοτομίας παρελθόντων ετών, όπως «δαίδαλος» και «τεχνομάθεια».

Ο τρόπος υλοποίησης αφορούσε: τον σχεδιασμό και την οργάνωση, την ενημέρωση-παρουσίαση-επιλογή του θέματος. Λήφθηκαν υπόψη οι δυνατότητες. Προσδιορίστηκε το παραδοτέο, συμφωνήθηκαν οι ημερομηνίες προγραμματισμού και συζητήθηκαν τα στάδια εργασίας, η πορεία εργασίας, ο κατάλογος των απαραίτητων υλικών και του εξοπλισμού.

Ακολούθησαν οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα «βήμα-βήμα» αναμενόμενα. Ακόμη επισημάνθηκαν αξιόλογες παρατηρήσεις.

Προγραμματισμός και παραδοτέα

Χρόνος που προγραμματίστηκε : 3 μήνες (Φεβρουάριος – Απρίλιος)

Χρόνος που πραγματικά απαιτήθηκε (φοιτητών και διδασκόντων) : 4 μήνες (Φεβρουάριος – Μάιος).

Η μία ομάδα (θέμα β) ολοκλήρωσε στον προβλεπόμενο χρόνο των τριών (3) μηνών. Οι άλλες δύο χρειάστηκαν τέσσερις (4) μήνες.

Παραδοτέα από κάθε ομάδα (για το θέμα που είχε αναλάβει) ήταν : αρχείο word περίπου 30 σελίδων με τη συνολική εργασία, αρχείο power point περίπου 25-30 διαφανειών, περίληψη περίπου 3 σελίδων στα αγγλικά.

Γενικά στοιχεία για τη μέθοδο της ερευνητικής εργασίας (project) και το σύστημα ΠΑΔ της ΑΣΠΑΙΤΕ

Η μέθοδος project επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες με ένα ανεξάρτητο και πρακτικό τρόπο, καθώς αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στον ίδιο χρόνο. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, η μέθοδος project είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική που βασίζεται στα εξής:

- στην πραγματοποίηση μιας σύνθετης εργασίας ή στην προσέγγιση ενός πραγματικού προβλήματος που εμπλέκει διαφορετικές περιοχές (διαθεματική προσέγγιση),
- στην ενεργό, εποικοδομηστική (βασισμένη στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού) και ανεξάρτητη συμμετοχή των μαθητών στη σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός project,
- στην αυτο-οργάνωση και στον κριτικό στοχασμό των συμμετεχόντων,
- στα κίνητρα που δίνονται μέσω εργασιών με νόημα οι οποίες βασίζονται στην εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
- στους τύπους εργασιών που να βασίζονται στη συνεργασία και στη διαπραγμάτευση,
- στον προγραμματισμό της χρονικής διάρκειας του έργου και σε κάποιες πηγές (εξοπλισμός, υλικά, προϋπολογισμός),
- στα πραγματικά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του προγράμματος.

Η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται τελικά σε τέσσερα στάδια: (Stoller 2002:117, Σουλιώτη κ.α. 2004:45-6, Μπρίνια 2005:211-15, Ελευθεριάδης 2002:281-82).

1. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του προβληματισμού ή σχεδιασμού (planning)
2. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της εκτέλεσης (Preparation) ή της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων,
3. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της παρουσίασης (presentation) της εργασίας
4. Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης (assessment).

Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ αποτελεί επί σειρά ετών μια πρωτοπορία στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς συνιστά ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη, καταδεικνύοντας ότι η διδασκαλία είναι ενιαία, ανοιχτή, μη τυποποιημένη διαδικασία, η οποία όμως έχει ανάγκη από προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Εργαστήρια ΠΑΔ), και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες (Σχολικές Μονάδες).

Το συγκεκριμένο μοντέλο πρακτικής άσκησης διδασκαλίας (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ αποσκοπεί να εφοδιάσει τους/τις φοιτητές/τριες με γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τη δόμηση μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου παράγεται αυθεντική μάθηση. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν

διδακτικές παρεμβάσεις, πειραματίζονται, υιοθετούν ενεργητικές μεθόδους μάθησης μέσα από τις οποίες μπορούν να διαμορφωθούν σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια καταγράφονται λεπτομέρειες, περιγραφή λειτουργίας και χαρακτηριστικά στοιχεία του πρότζεκτ ανά θεματικό άξονα (επιμέρους τίτλος).

α. Ηλιακός σταθμός παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας

Για το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι υποδομές, τα υλικά και η τεχνογνωσία του προγράμματος «τεχνομάθεια». Αυτό με τίτλο «φωτοβολταϊκός σταθμός παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας» είχε υλοποιηθεί στο σχολείο μας το 2007. Σκοπός ήταν η παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας και η προσφορά της στο δίκτυο της Δ.Ε.Η.

Τα 6 φωτοβολταϊκά πάνελ 75 W έκαστο, οι βάσεις στήριξης, ο inverter 500 W, ο πίνακας ελέγχου με τις ασφαλιστικές διατάξεις στο AC και στο DC, αποτέλεσαν τα υλικά τα οποία υπολόγισαν οι φοιτητές για να απαντήσουν στις απαιτήσεις του προγράμματος . Ουσιαστικά οι απαιτήσεις τέθηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε η απάντηση των φοιτητών να οδηγεί στην χρήση του υπάρχοντος εξοπλισμού και υλικών. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές γίνονται κοινωνοί τις προσπάθειας και εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν από ομάδα 39 φοιτητών και οι εργασίες υπολογισμοί κατασκευές και μετρήσεις έγιναν στο ΕΚ και στο εργαστήριο Ε.Η.Ε και στην ταράτσα του κτιρίου όπου πραγματοποιήθηκε η εγκατάσταση.

β. Διαχείριση ηλεκτρικής παροχής δικτύου φωτοβολταϊκών στοιχείων και ανεμογεννήτριας

Χρησιμοποιούμε 2 φωτοβολταϊκά στοιχεία 20w το καθένα και μια ανεμογεννήτρια 50w για να φορτίσουμε έναν συσσωρευτή 230 ah . Τα Φ/Β στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους παράλληλα και στην είσοδο του φορτιστή , ενώ τα άκρα της ανεμογεννήτριας στους πόλους του συσσωρευτή και αυτοί με τη σειρά τους στον φορτιστή . Ο φορτιστής έχει άλλη μια θέση όπου εκεί συνδέεται το φορτίο. Εκεί εμφανίζεται τάση 12 V όταν η τάση του συσσωρευτή είναι τουλάχιστον 12 V . Όταν είναι έστω και λίγο μικρότερη π.χ. 11.8V η τάση που παρέχεται στο φορτίο είναι πολύ μικρότερη π.χ 4-5V έτσι ώστε να αποφεύγεται η βαθιά εκφόρτιση της μπαταρίας.

Ο φορτιστής μας παρέχει τις παρακάτω πληροφορίες στην ψηφιακή του οθόνη:

1. Τάση συσσωρευτή
2. Ρεύμα φόρτισης
3. Ρεύμα φορτίου
4. Προβλήματα κυκλώματος φόρτισης

Τα 12 VDC που παρέχει ο φορτιστής οδηγούνται σε μετατροπέα 375w , γίνονται 230AC και ελέγχονται από επιτηρητή τάσης ο οποίος αναφέρει στον ελεγκτή (plc). Αν η τάση είναι ικανοποιητική ο ελεγκτής ενεργοποιεί τον αντίστοιχο ηλεκτρονόμο και τροφοδοτείται το φορτίο. Αλλιώς θα ενεργοποιηθεί άλλος ηλεκτρονόμος και το φορτίο θα τροφοδοτηθεί από το δίκτυο ή από γεννήτρια.

Η διαδικασία επιλογής της πηγής τροφοδοσίας μπορεί να σταματήσει και να ξεκινήσει με εντολή δική μας.

Όλα αυτά φαίνονται στην οθόνη του Η/Υ που εποπτεύει τις ενέργειες του ελεγκτή σε πραγματικό χρόνο δίνοντάς μας την δυνατότητα να έχουμε εικόνα και να ενεργούμε από απόσταση με χρήση του διαδικτύου.

Όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν από ομάδα 18 φοιτητών και οι εργασίες υπολογισμοί κατασκευές και μετρήσεις έγιναν στο ΕΚ και στο εργαστήριο Σ.Α.Ε και σε αυτή την περίπτωση οι απαιτήσεις τέθηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε η απάντηση των φοιτητών να οδηγεί στην χρήση του υπάρχοντος εξοπλισμού και υλικών που υπήρχαν στο Ε.Κ. από προγενέστερη υλοποίησης σχετικού προγράμματος καινοτομίας «δαίδαλος» (2005, 2006).

γ. Έλεγχος μετεωρολογικών συνθηκών από απόσταση

Με τη διάταξη αυτή μπορούμε να έχουμε δεδομένα για την θερμοκρασία περιβάλλοντος την ατμοσφαιρική πίεση, την υγρασία, την ηλιοφάνεια, την ταχύτητα αέρα και την θερμοκρασία υγρών. Αυτό γίνεται με την χρησιμοποίηση αισθητήρων, προγραμματιζόμενου λογικού ελεγκτή (PLC) και ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Συγκεκριμένα οι αισθητήρες θερμοκρασίας περιβάλλοντος, θερμοκρασίας υγρών, ατμοσφαιρικής πίεσης, υγρασίας, ηλιοφάνειας και ταχύτητας αέρα τροφοδοτούνται με 24 VDC και αποδίδουν στις αναλογικές εισόδους του ελεγκτή 0 – 10 Volt. Με τη χρήση του λογισμικού του ελεγκτή μετατρέπουμε την διακύμανση της τάσης αυτής σε ψηφιακές τιμές 0–1024 και αυτές με κατάλληλο προγραμματισμό μεταφράζονται στο μετρούμενο μέγεθος, π.χ. ^{o}C ή km/h.

Τα δεδομένα αυτά φαίνονται στην οθόνη ενός υπολογιστή που συνδέεται ενσύρματα με την διάταξη αυτή και κατόπιν μέσω διαδικτύου γνωστά οπουδήποτε .

Μπορούμε επίσης επεμβαίνοντας στον προγραμματισμό του ελεγκτή να συγκρίνουμε, ή να οριοθετούμε τις τιμές αυτές και να δίνουμε εντολές για συγκεκριμένες ενέργειες αυτοματισμών

Για παράδειγμα μπορούμε να ελέγχουμε τις συνθήκες ενός θερμοκηπίου και αν έχουμε θερμοκρασία εκτός επιθυμητού ορίου να δίνεται αυτόματα εντολή από έξοδο του ελεγκτή για έναρξη θέρμανσης ή άνοιγμα θυρών για ψύξη. Το ίδιο και για τα άλλα δεδομένα. Ακόμη μπορούμε όχι μόνο να παρακολουθούμε την διαδικασία σε πραγματικό χρόνο αλλά και να την ελέγχουμε, πάλι σε πραγματικό χρόνο.

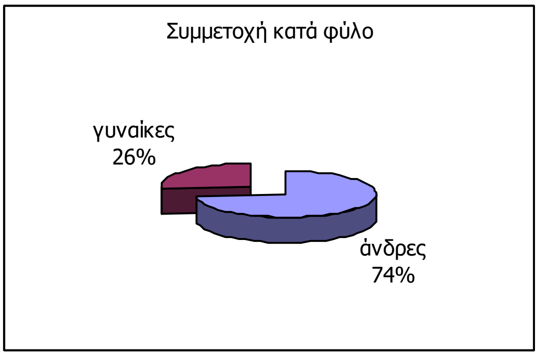
Όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν από ομάδα 27 φοιτητών και οι εργασίες υπολογισμοί κατασκευές και μετρήσεις έγιναν στο Ε.Κ και στο εργαστήριο Σ.Α.Ε. Και σε αυτή την περίπτωση, οι απαιτήσεις τέθηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε η απάντηση των φοιτητών να οδηγεί στην χρήση του υπάρχοντος εξοπλισμού και υλικών εκπαίδευσης τα οποία υπήρχαν στο Ε.Κ. από προγενέστερη υλοποίηση σχετικού προγράμματος καινοτομίας «δαίδαλος»

Μεθοδολογία της έρευνας

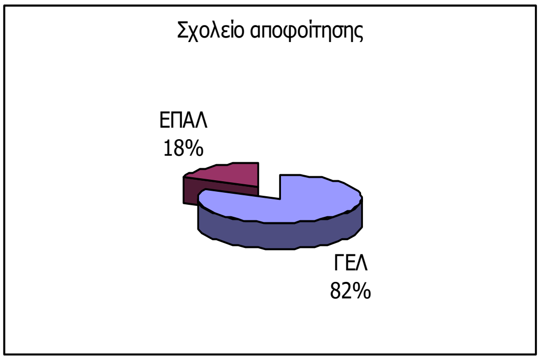
Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ποσοτική διερεύνηση με εργαλείο συλλογής ερωτηματολόγιο. Η επιλογή έγινε ώστε η έρευνα να έχει αξία δηλαδή με άλλα λόγια και σύμφωνα με τον Massey (1999, όπ. αναφ. στο Faulkner και συν, σ. 29), αυτό συμβαίνει «[…] μόνο αν σου επιτρέπει(η έρευνα) να μάθεις κάτι που δεν γνώριζες προηγουμένως και καθώς ακόμη καθήκον του ερευνητή είναι να εξασφαλίζει ότι τα δεδομένα του είναι ακριβή και αξιόπιστα».

Δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στο χώρο διεξαγωγής της δράσης. Συμπληρώθηκαν 57 ερωτηματολόγια. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό. Τα ποσοτικά δεδομένα και τα ποιοτικά σχόλια των συμμετεχόντων προσφέρουν στοιχεία τα οποία αφορούν αυτό που πραγματικά συμβαίνει.

Χαρακτηριστικά του δείγματος

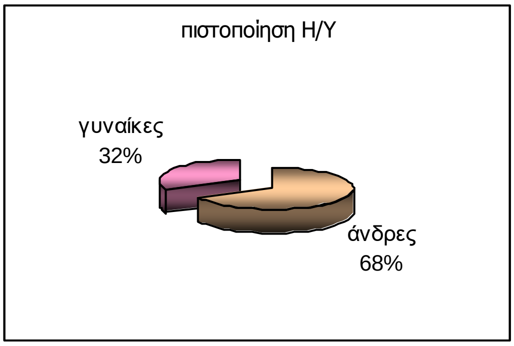


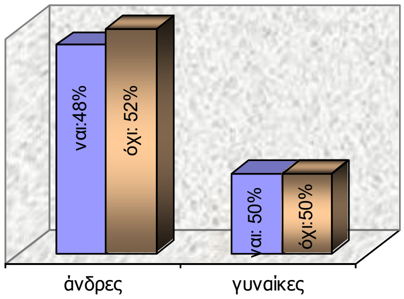
Διάγραμμα 1α: *Συμμετοχή κατά φύλο*



Διάγραμμα 1β: *Σχολείο αποφοίτησης*

Τα ¾ του δείγματος ήταν άνδρες. Ένας στους πέντε ερωτώμενους αποφοίτησαν από επαγγελματικό λύκειο.(διάγραμμα 1α και 1β). Ποσοστά πιστοποίησης στη χρήση υπολογιστών φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (2α).





Διάγραμμα 2α: *Πιστοποίηση Η/Υ* ***Διάγραμμα 2β:*** *Πιστοποίηση Η/Υ ανά φύλο*

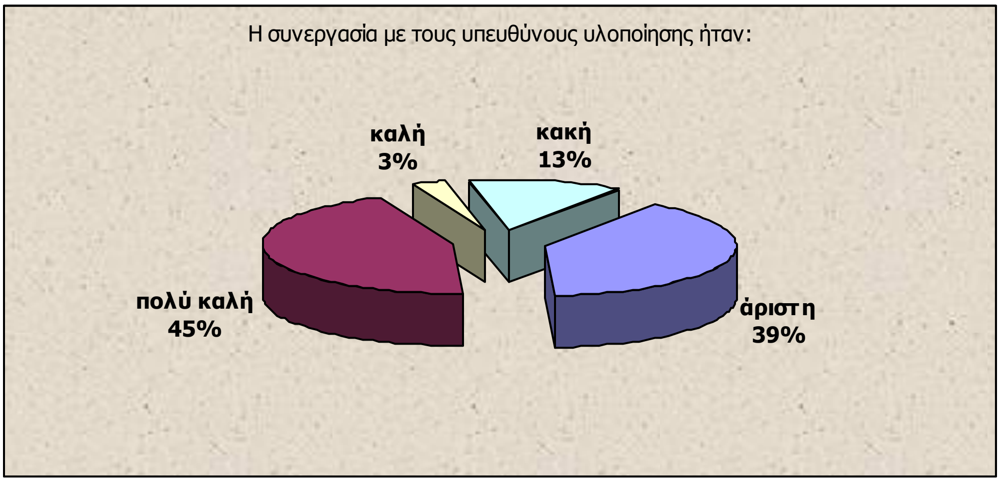
Πρόσβαση στο διαδίκτυο όλοι. Δεν απάντησε μια γυναίκα. (βλ. διάγραμμα 2β).

Ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καλύπτουν μια πληθώρα λόγων οι οποίοι αναφέρονται στη διαδικασία οργάνωσης της διδασκαλίας και της αποτίμησης αποτελεσμάτων σχετιζομένων με τους αρχικούς στόχους.

Το ευρύ φάσμα απαντήσεων αποκαλύπτει μια σειρά διδακτικών χαρακτηριστικών και μια αναγκαία ταξινομία μαθησιακών ποιοτικών δεικτών αξιοποίησης της μεθόδου ερευνητικής εργασίας (project).

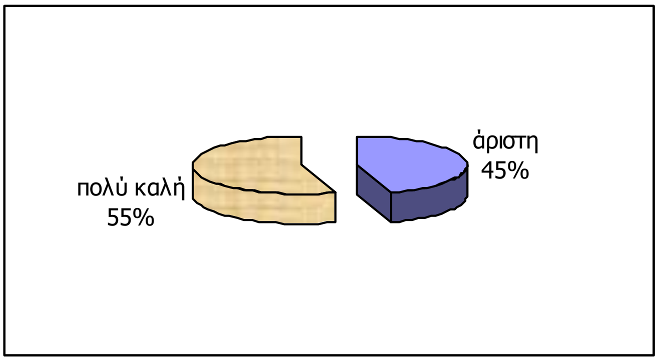
Αξιολόγηση οργάνωσης–λειτουργικότητας–αποτελεσματικότητας της δράσης
Η συνεργασία με τους υπευθύνους υλοποίησης στο εργαστηριακό κέντρο υπήρξε σε ποσοστό 84% εξαιρετική.



Διάγραμμα 3: *Δείχνει το ποσοστό ικανοποίησης για τους υπεύθυνους υλοποίησης*

Οκτώ στους δέκα συμμετέχοντες έμειναν ενθουσιασμένοι και φοιτητής χαρακτηριστικά αναφέρει: *«πολύ καλή επικοινωνία και λύση αποριών».*

Η συνεργασία με τους διδάσκοντες αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 4.



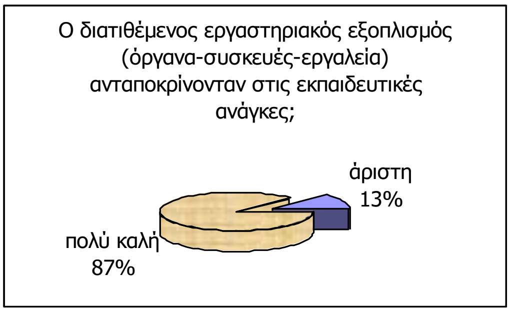
Επιλέγοντας «άριστη», φοιτητής (ομάδα 1) αναφέρει: *«Άριστη συνεννόηση, αντιμετώπιση».*

Φοιτητής (ομάδα 2), επιλέγει «πολύ καλή» και αιτιολογεί αυτή συμπληρώνοντας *«συνεργάσιμοι».*

Διάγραμμα 4: *Ικανοποίηση από την συνεργασία με τους διδάσκοντες*

Ο διατιθέμενος εκπαιδευτικός εξοπλισμός (εκπαιδευτικά μέσα) ανταποκρίνονταν στις εκπαιδευτικές ανάγκες για οκτώ στους δέκα ερωτώμενους πολύ θετικά(άριστα και πολύ καλά).



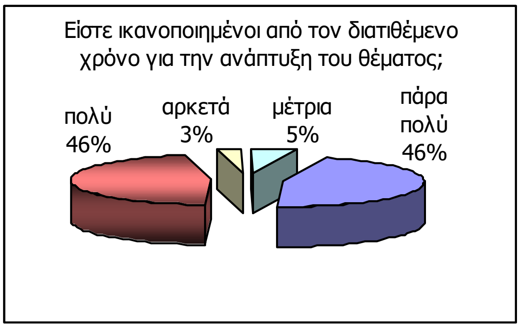


Διάγραμμα 5(α-β): *Εκπαιδευτικές ανάγκες-εξοπλισμός και εκπαιδευτικά μέσα*

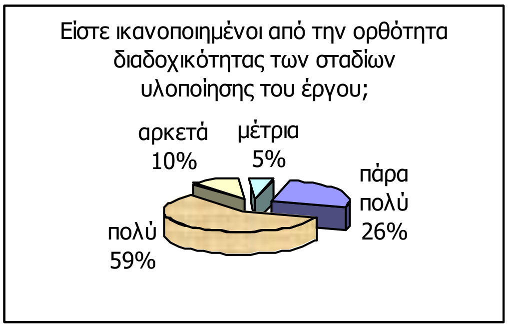
Για το (5α):Επιλέγοντας «πολύ καλή», φοιτητής(ομάδα 2) αναφέρει: «Χρήση power point».Φοιτήτρια (ομάδα 3) συμπληρώνει *«θα μπορούσε να ήταν καλύτερη, ήταν ελλειπή»* αιτιολογώντας την επιλογή «μέτρια».

Για το (5β): Στην επιλογή «πολύ καλή», φοιτητής(ομάδα 2) επισημαίνει: *«Ύπαρξη απαραίτητων εξαρτημάτων».*

Στην ερώτηση: «Είστε ικανοποιημένοι από τον διατιθέμενο χρόνο για την ανάπτυξη του θέματος;», απάντησαν εννέα στους δέκα «πάρα πολύ» και «πολύ».



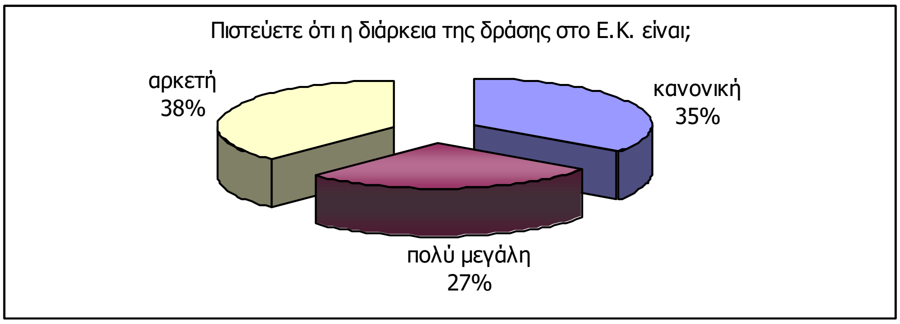
Διάγραμμα 6: *Διάρκεια υλοποίησης*



Διάγραμμα 7: *Διαδοχικότητα σταδίων υλοποίησης*

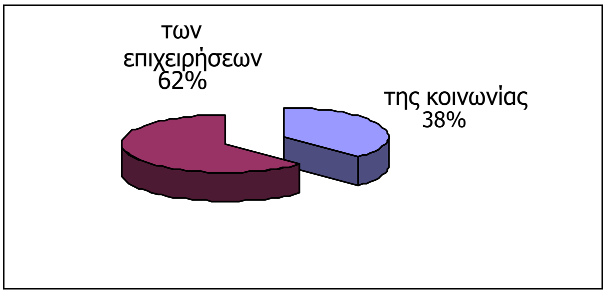
Το 85% των συμμετεχόντων έμεινε ικανοποιημένο από την ορθότητα διαδοχικότητας των σταδίων υλοποίησης του έργου. Απαντούν «πολύ» (το 59%) και είναι σε ποσοστό υπερδιπλάσιο αυτών που απαντούν «πάρα πολύ» (δηλ. 26%).

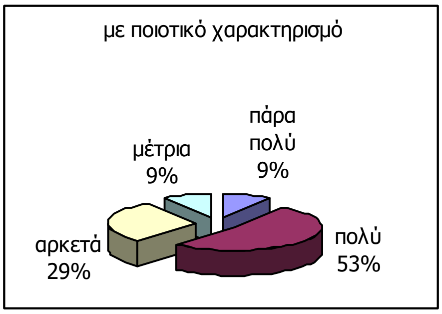
Πιστεύουν ότι η διάρκεια της δράσης στο Εργαστηριακό Κέντρο είναι «πολύ μεγάλη» σχεδόν ένας στους τρείς συμμετέχοντες (ποσοστό 27%) και «Αρκετή» δηλώνουν το 38%. Με βεβαιότητα, ένας στους τρείς έχει την άποψη ότι η διάρκεια στο Ε.Κ.) είναι κανονική (ποσοστό 35%). Δεν απάντησαν δύο.



Διάγραμμα 8: *Χρονική διάρκεια υλοποίησης της δράσης στο Ε.Κ.*

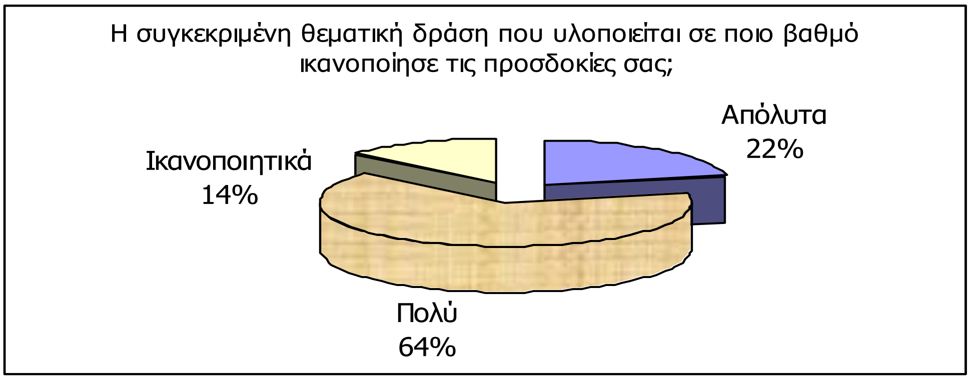
Η συγκεκριμένη θεματική δράση και το αντικείμενο θεωρούν ότι εναρμονίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των επιχειρήσεων σε ποσοστό 62% και με αυτές της κοινωνίας το 38%. Δεν απάντησε ένας. Δύο αναφορές παρατηρούν *«και με τα δύο»*.





Διάγραμμα 9α: *Εναρμόνιση θέματος με ανάγκες* ***Διάγραμμα 9β:*** *Επιλογή κλίμακας*

Η συγκεκριμένη θεματική δράση που υλοποίησαν ικανοποίησε σε βαθμό «απόλυτα ικανοποιητικό» τις προσδοκίες 22% των ερωτώμενων. Ποσοστό 64% ικανοποιήθηκε «πολύ» και το 14% δήλωσε «ικανοποιητικά». Δεν απάντησε ένας.



Διάγραμμα 10: *Βαθμός ικανοποίησης προσδοκιών από την συμμετοχή στη δράση*

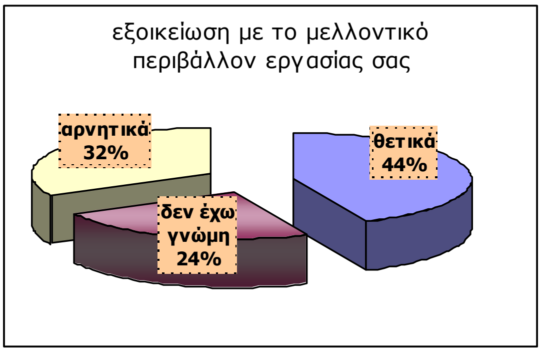
Χαρακτηριστικά φοιτήτρια (ομάδα 1) αιτιολογώντας την επιλογή «ικανοποιητικά», σημειώνει: *«Μου φάνηκε πολύ-επεξεργασμένο το θέμα»*.

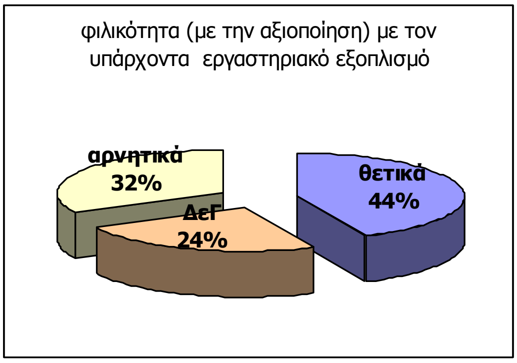
Το παραπάνω ερμηνεύεται από την ετοιμότητα των διδασκόντων και το έκδηλο ενδιαφέρον της υλοποιούμενης δράσης. Και τούτο επειδή η διδασκόμενοι ενεργοποιούνταν ατομικά και λειτούργησαν ομαδικά. Με άλλα λόγια, ο σαφής προσανατολισμός, η ακριβής αναφορά στα προσδοκώμενα και το θετικό κλίμα της διαδικασίας παρώθησαν τους συμμετέχοντες και ενήργησαν αποτελεσματικά.

Υλοποίηση και **διαπιστώσεις**

Η επαφή των διδασκόμενων με το περιβάλλον του εργαστηριακού κέντρου ως εργασιακό περιβάλλον της επαγγελματικής τους πορείας, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και η επαφή τους με τις πραγματικότητες (φυσικός χώρος σχολικής αίθουσας, εξοπλισμός, υλικά εκπαίδευσης, εκπαίδευσης και η διαδικασία) οδηγεί στη ερώτηση: «Τι αποκομίσατε με

αυτή σας τη συμμετοχή στο project;». Ενδιαφέρουν οι απαντήσεις οι οποίες ακολουθούν και συνοδεύουν τα παρακάτω διαγράμματα (11-14).



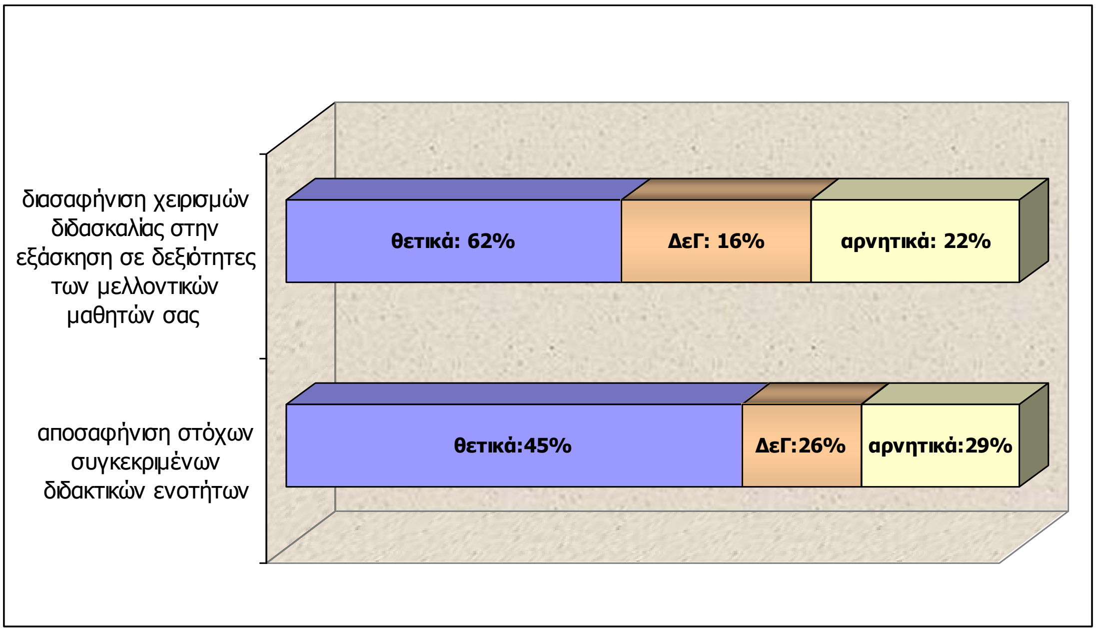


Διάγραμμα 11:*Εξοικείωση με περιβάλλον* ***Διάγραμμα 12:*** *Φιλικότητα με εξοπλισμό*

Το 44% απαντά θετικά, ότι αποκόμισε «*εξοικείωση με το μελλοντικό περιβάλλον εργασίας του*». Το 24% δεν είχε γνώμη ενώ περίπου ένας στους τρείς απαντά αρνητικά. Δεν απαντήθηκε από ένα συμμετέχοντα. Οι παραπάνω απαντήσεις δικαιολογούνται από την αβεβαιότητα της αγοράς εργασίας, τις διαφοροποιήσεις και αλλαγές που διαμορφώνονται.
Τα ίδια ποσοστά δίνονται αναφορικά με την φιλικότητα που υπήρξε από την χρήση και την αξιοποίηση του υπάρχοντος εξοπλισμού κατά την διεξαγωγή των θεμάτων που ανέλαβαν οι ομάδες για την ολοκλήρωση της ερευνητικής τους εργασίας (διάγραμμα 12).

Περισσότεροι από τέσσερις στους δέκα απαντούν θετικά στην «απόκτηση εμπειρίας στη χρήση υλικού, συσκευών, οργάνων κ εργαλείων», με σχεδόν το 1/3 των ερωτώμενων να δηλώνει ότι «δεν έχω γνώμη».

Ερωτώμενοι για χαρακτηριστικά διδασκαλίας και μάθησης τα οποία σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αναμενόμενα από την εφαρμογή αυτών απαντούν όπως στο διάγραμμα (13). Το 45% θεωρεί ότι αποκόμισε θετικά στοιχεία από την συμμετοχή του αναφορικά με την «αποσαφήνιση στόχων συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων» των γνωστικών αντικειμένων στα οποία εντάσσονται οι θεματικές ερευνητικές εργασίες τους. Δεν έχει γνώμη το 26%. Δεν απάντησε ένας ερωτώμενος.



Διάγραμμα 13: *Οφέλη για χειρισμούς διδασκαλίας, και στόχους ενοτήτων*

Απαντούν θετικά σε ποσοστό 62% ότι με την συμμετοχή τους «διασαφήνισαν χειρισμούς διδασκαλίας στην εξάσκηση σε δεξιότητες των μελλοντικών μαθητών τους».Δεν είχαν γνώμη το 16%. Δεν απάντησαν δύο. Αρνητική άποψη είχε το 22%.

Χαρακτηριστική(στην ανοικτή ερώτηση/επιλογή: Άλλο) είναι η αναφορά:«Καλό κλίμα».

Στο ερώτημα: «Πόσο ικανοποιημένος/νη είστε από αυτή τη συμμετοχή σας;» δεν απάντησε ένας. Περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι πήραν εμπειρίες. Περίπου το ½ απαντά θετικά στην απόκτηση δεξιοτήτων και σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες πιστεύουν έχουν θετική άποψη («συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα») ότι απέκτησαν γνώσεις.

Το ήμισυ του δείγματος απαντά Θετικά και ο βαθμός ικανοποίησής τους «για εφόδια εκπαιδευτικής πρακτικής σχετικά με την αυριανή σας είσοδο στο επάγγελμα» είναι 46%. Οι αρνητικές απαντήσεις δικαιολογούνται από τον ασαφή επαγγελματικό προσανατολισμό και τούτο ενισχύει το ποσοστό (22%) αυτών οι οποίοι δηλώνουν «δεν έχω γνώμη». Δεν έχουν γνώμη περίπου ένας στους πέντε. Οι απαντήσεις «συμφωνώ» και «διαφωνώ» καταγράφουν το ίδιο ποσοστό (32%).Δεν απαντήθηκε από ένα συμμετέχοντα.

Αναφορικά με την συμβολή της δράσης «στην προσωπική τους ανάπτυξη» περισσότεροι από τους μισούς (ποσοστό 53%) απαντούν καταφατικά («συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα»). Το 25% (ένας στους τέσσερις) διατυπώνει αρνητική άποψη. Δεν έχουν γνώμη περίπου ένας στους πέντε. Διαφαίνεται (και μπορεί να δικαιολογηθεί από την ιδιότητά τους ως ενεργοί φοιτητές, με την έννοια ότι μελετούν-κάνουν πρακτική και επιθυμούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους) μια αδύναμη σχέση με τις διαδικασίες της δια βίου μάθησης και τις απαιτήσεις μιας διαρκούς αναζήτησης ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης.

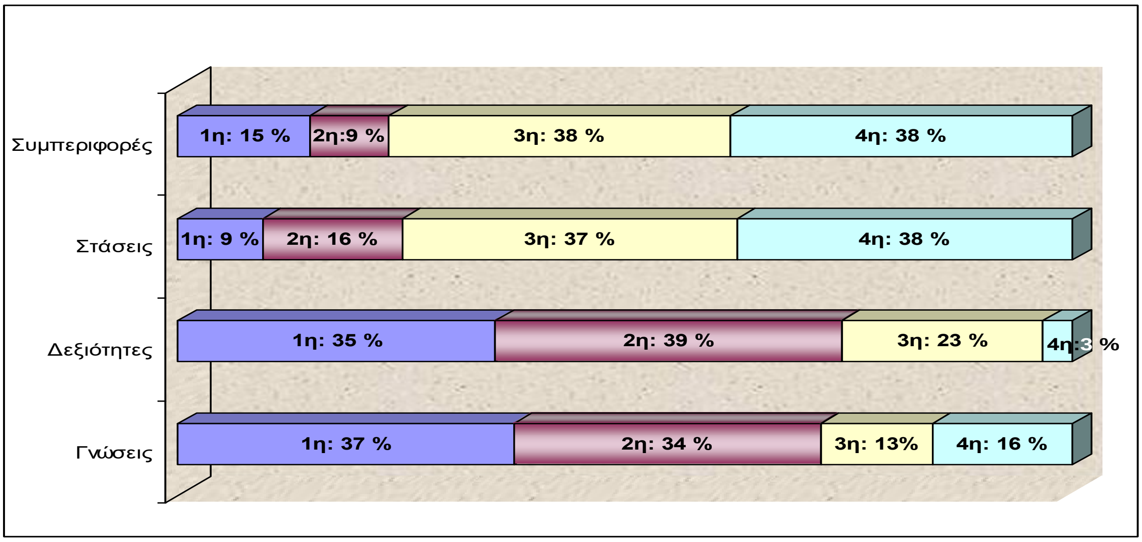
Το θέμα συνδέεται με την καθημερινή ζωή μόνο για τον ένα στους δέκα και με πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας για δύο στους δέκα. Υψηλό ποσοστό εμφανίζουν και στις δύο περιπτώσεις οι απαντήσεις «δεν έχω γνώμη».

Οι απόψεις τους για τον βαθμό σύνδεσης του αντικειμένου του θέματος της ερευνητικής τους εργασίας με τις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτυπώνονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Πιστεύουν ότι το θέμα συνδέεται με τις δικές τους προσδοκίες σε ποσοστό 42%. Διαφωνεί περίπου ένας στους τρείς και απαντούν αρνητικά το 35%. Δεν έχει γνώμη το 23%. Δεν απάντησε ένας.

Το συγκεκριμένο έργο μπορεί να ενταχθεί στο συνολικότερο (μελλοντικό) διδακτικό τους έργο σύμφωνα με την ακόλουθη ιεράρχηση (προτεραιότητα: από 1 έως 3)

Για τους ερωτώμενους, «το θέμα καλύπτει/διαμορφώνει» γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές σύμφωνα με τις κατηγοριοποιημένες προτεραιότητες του διαγράμματος 14.



Διάγραμμα 14: *Προτεραιότητα ιεράρχησης*

Συμπεράσματα

Από τη δράση και την υλοποίησή αυτής της δράσης:
- προκύπτουν σχέσεις και συγκρίσεις παραμέτρων μάθησης ανάλογα με τη μορφή εκπαίδευσης (τυπική-μη τυπική)
- αναγνωρίζεται καθοριστικά η «ευελιξία» στη μάθηση
- αναδύεται το ενδιαφέρον για προσωπική ανάπτυξη
- αξιοποιούνται συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές
- παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην αλληλεπίδραση
- ανακαλύπτονται νέοι τρόποι ανάδειξης κωδίκων επικοινωνίας
- ανάλογα με την διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων διευρύνεται η χρησιμότητα των ερευνητικών εργασιών και δίνεται έμφαση στον βιωματικό τους χαρακτήρα.

Πρόταση

Επειδή η συγκεκριμένη δράση βοηθά τους διδάσκοντες να συσχετίσουν λεπτομέρειες διδασκαλίας και να συγκρίνουν ικανότητες/δεξιότητες (αντίληψη, κριτική σκέψη) των διδασκόμενων μεταξύ δύο βαθμίδων εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμο να ενταχθεί και μία τηλεδιάσκεψη, η οποία με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και τις αναφορές εφαρμόζεται σε όλες τις θεματικές ενότητες (Μηλιωρίτσας 2009, Μηλιωρίτσας Γεωργιάδη 2007; 2010) με σκοπό την αποσαφήνιση και αποτίμηση αυτών των χαρακτηριστικών μάθησης. Επιπλέον ως μέσο είναι γοητευτικό και παρέχει πρόσθετη ενίσχυση με απώτερο σκοπό αθροιστική αποτελεσματικότητα μάθησης (Μηλιωρίτσας Ε., Θ., 2011).
Καταληκτικά η παρούσα πρόταση βελτιώνει τις τεχνικές επικοινωνίας, λειτουργεί παρωθητικά, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και παράλληλα προκύπτει όφελος από την διαδικασία επειδή δύναται να υπάρξει υλικό διαδραστικό (τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για εκπαιδευτικό υλικό που πιθανόν προκύψει για χρήση σε τμήματα ειδικότητας).

Αναφορές

Faulkner, D., etal. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην πράξη*. Στο: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fried-Booth, L.D. (2002), Project Work, In A. Maley (Ed), *Resource books forteachers,* Oxford: Oxford University Press.

Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα. ΕΛΛΗΝ.

Stoller, L.F. (2002), Project Work: A Means to Promote Language and Content. In C.J. Richards, A.W. Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice,* Cambridge: Cambridge University Press.

Sypsas, A., & Pange, J. (2014). Webinars and Social Network in Distance Learning: Students' Views. British Journal of Education, Society &Behavioural Science, 4(7), 953-964.

Μηλιωρίτσας, Ε., Γεωργιάδη, Ρ., (2007). *Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των θεματικών ΕΚΠ 65 και ΕΚΕ 50 για τη τηλεδιάσκεψη*. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ) Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.

Μηλιωρίτσας, Ε., Γεωργιάδη, Ρ., (2010). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 –ΕΚΕ 50. Περιοδικό ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ / OPEN EDUCATION. *The Journal for Open and Distance Learning and Educational Technology του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Τόμος 6, Τεύχος 1 & 2, 2010. "*The influence of videoconference in the Hellenic Open University's learning process.Aspects of students and tutors from distance learning and adult learning subject modules*". Διπλό Τεύχος Αφιερωμένο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο: Online / http://journal.opennet.gr/ - http://journal.expertones.gr/index.php/openjournal

Μηλιωρίτσας Ε., Μηλιωρίτσας Θ., (2011). *Υποστήριξη εργαστηριακών μαθημάτων και τηλεδιάσκεψη.* Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία». ΑΣΠΑΙΤΕ. Μαρούσι, 16-17 Δεκεμβρίου 2011

Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2004). *Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project*, Νέα Παιδεία, 112, 40-50.

Ο μπαμπάς και η μαμά πάνε στο Νηπιαγωγείο! Συμμετοχή – εμπλοκή γονέων σε δράσεις του Νηπιαγωγείου – Ευρωπαϊκό Έργο E-STEP.

Κατσιάβου Ελένη
Νηπιαγωγός ΠΕ60
elenikatsiavou@gmail.com

Περίληψη

Το 9ο Νηπιαγωγείο βρίσκεται στην Τρίπολη, Αρκαδίας. Πρόκειται για ένα 1/θέσιο Νηπιαγωγείο, στο οποίο λειτουργεί ένα κλασικό τμήμα που φοιτούν νήπια και προνήπια. Η καινοτομία μας κατά το σχολικό έτος 2014-2015, έγκειται στην προσπάθειά μας να καλλιεργήσουμε σχέσεις ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς των νηπίων που φοιτούν στο νηπιαγωγείο μας και να τους εμπλέξουμε στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους, μιας και η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την προσχολική ηλικία, είναι αυτά που εμπλέκουν τους γονείς των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, συμμετείχαμε στο Ευρωπαϊκό Έργο E-step (Supporting teachers' and parents' partnership through social networking), σε συνεργασία με το Open Discovery Space, υλοποιώντας δράσεις συνεργασίας με τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά : Γονεϊκή εμπλοκή, Ευρωπαϊκό Έργο, Καινοτομία, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, E-step

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ολοένα και μεγαλύτερη προσπάθεια συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, καθώς επίσης κι εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γνωστό ότι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η οικογένεια αποτελεί το βασικό και σταθερό σημείο αναφοράς τους. Το νηπιαγωγείο αποτελεί το θεσμοθετημένο φορέα αγωγής κι εκπαίδευσης τους, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Είναι σημαντικό λοιπόν, να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ της σχολικής κοινότητας και των οικογενειών των μαθητών.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο εμπλέξαμε στην εκπαιδευτική διαδικασία τους γονείς των νηπίων κατά το σχολικό έτος 2014-2015, ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιήσαμε, στηριζόμενοι στις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης όσον αφορά την προσχολική ηλικία και σε βασικά θεωρητικά μοντέλα που αναφέρονται στην αποσαφήνιση και τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση καθώς και τις δράσεις μας στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου E-step. Είμαστε ένα από τα 25 σχολεία στην Ελλάδα που συμμετείχε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και ένα από τα 125 σχολεία στην Ευρώπη. Εκτός από την Ελλάδα, στο έργο συμμετέχει η Ιρλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Βουλγαρία και η Αυστρία. Στην Ελλάδα το E-step συντονίζεται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών «Διόφαντος» και το Τμήμα Έρευνας κι Ανάπτυξης της Ελληνογερμανικής Αγωγής. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να καλλιεργήσει σε εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες για εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, μέσα κι από την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών κι εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης, ενισχύοντας τα οφέλη που παρέχει η γονεϊκή εμπλοκή στους μαθητές. Έρευνες δεκαετιών υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένα ισχυρό μέσο για τη βελτίωση της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι θεωρητικές απόψεις στις οποίες βασιστήκαμε ήταν οι ακόλουθες:

Αρχικά βασιστήκαμε στην αρχή του εποικοδομισμού του Piaget, σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία. Τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους μέσα από τη δική τους δραστηριότητα.(Δαφέρμου–Κουλούρη–Μπασαγιάννη, 2006,σ.10).

Ταυτόχρονα χρησιμοποιήσαμε τη θεωρία της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση και η εξέλιξη στο παιδί αλληλεπιδρούν. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μια διαδικασία που αναπτύσσεται κατά τη συναναστροφή του ατόμου με τους άλλους και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Το παιδί εξελίσσεται μέσω της εκπαίδευσής του, άρα η επιτυχώς σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο ανάπτυξής του, το βοηθά να μεταβεί στη ζώνη της επόμενης εξέλιξης. Η μάθηση τότε μόνο έχει αξία, όταν ξεπερνά το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και προετοιμάζει την εξέλιξή του. Το παιχνίδι αξιοποιείται σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία μετάβασης. .(Δαφέρμου – Κουλούρη – Μπασαγιάννη, 2006,σ.10).

Παράλληλα αξιοποιήσαμε τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995) , η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν κι εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Και τα τρία αυτά πλαίσια αλληλοεπηρεάζουν και αλληλοεπηρεάζονται (Sakellariou, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία της Epstein(1995) οι δύο σφαίρες οικογένεια και σχολείο θα έχουν μεγαλύτερη συνεργασία, όταν καταφέρουν με συγκεκριμένο τρόπο να εμπλέξουν τις μητέρες στα προσχολικά προγράμματα. Συνεπώς, η μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των σφαιρών επιρροής θα οδηγήσει σε θετικές αναπτυξιακές διαδικασίες τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. (βλ.σχετ http://slideplayer.gr/slide/1903575/, σ.16).

Επίσης, βασιστήκαμε στο μοντέλο που προτείνουν οι Hoover-Dempsey και Sandler(1995) κι επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο. Το μοντέλο αυτό συγκροτείται από πέντε επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται οι παράγοντες που κινητοποιούν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (π.χ τα προσωπικά κίνητρα, οι προσκλήσεις για συνεργασία από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα ίδια τα παιδιά και το πλαίσιο ζωής της οικογένειας, το οποίο διαμορφώνεται από την κοινωνικο οικονομική κατάστασή της, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των γονέων, τη χρονική διαθεσιμότητα και τη συνολική δυνατότητα για ενεργοποίηση στην παροχή υποστήριξης στη μελέτη και στις δραστηριότητες των παιδιών. Στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής (π.χ Η ενθάρρυνση του παιδιού κατά την εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς, το σύνολο των βασικών στρατηγικών και πρακτικών της γονεϊκής εμπλοκής). Στο τρίτο επίπεδο περιγράφονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ακόλουθες ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις (π.χ. Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, η χρήση της αυτορρυθμιστικής στρατηγικής, η οποία αφορά τη δυνατότητα των μαθητών να ρυθμίζουν από μόνοι τους μέσα από τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους τις διαδικασίες που ενισχύουν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Στο πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

(βλ.σχετ.http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdfσ.3-4).

Τέλος, το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), σύμφωνα με το οποίο, ως συνεκπαίδευση ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, γνωστικής υποδομής, εμπειριών, ενδιαφερόντων και κοινωνικού-πολιτισμικού επιπέδου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Συνεπώς, η οργάνωση συνεκπαιδευτικών δράσεων γύρω από μια θεματική ενότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους, ώστε να μετακινηθούν από την αμέτοχη κατάσταση προς μια ενεργό συμμετοχή που οργανώνει και αναπτύσσει τη γνώση. Η συνεργατική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που αποκτήθηκαν αλλά και με την κοινοποίησή τους στην ευρύτερη κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), όλα τα παραπάνω μοντέλα και θεωρίες γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Μεθοδολογία

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε είναι οι εξής:

- Ομαδοσυνεργατική Μάθηση: Τα νήπια και οι γονείς σχεδιάζουν και υλοποιούν τις δραστηριότητες είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες, αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.(Νικολούδη,2011-2015)
- Διαθεματική–Διεπιστημονική Προσέγγιση της γνώσης: Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν άπτονται όλων των Μαθησιακών Περιοχών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο,(2001) (Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Δημιουργία κι Έκφραση, Παιδί και Πληροφορική, Παιδί και Περιβάλλον).
- Βιωματική Προσέγγιση της Γνώσης: Προσεγγίζουμε τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από δραστηριότητες βιωματικές στις οποίες συμμετέχουν τα νήπια μαζί με τους γονείς τους.

Στόχοι

Βασικός στόχος αυτής της καινοτομίας και των δράσεων που υλοποιήθηκαν, ήταν να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας και σεβασμού ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια και να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά τα νήπια, στόχος μας ήταν να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς τους, να δημιουργούν από κοινού, να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού αποκάλυψης, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να σέβονται τα συναισθήματα και τις ιδέες των άλλων και να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από τον πειραματισμό με διαφορετικά υλικά. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι ιδιαίτερα του προγράμματος E-step είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες για την υποστήριξη και τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων και να αυξήσει την ευαισθητοποίηση στα σχολεία της Ευρώπης σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής. Επίσης να παρέχει μια φιλική προς το χρήστη προσέγγιση για τη συνεργασία γονέων κι εκπαιδευτικών μέσω διαδικτυακών εργαλείων και να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς ανά την Ευρώπη που θα αφορά την παρακίνηση και υποστήριξη των γονέων ώστε να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος θέλει να προωθήσει την ανάπτυξη στρατηγικών και πρωτοβουλιών που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών και να τους εμπλέκουν αποτελεσματικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχολικών

δραστηριοτήτων.(βλ.σχετ. http://portal.opendiscoveryspace.eu/community/draseis-synergasias-sholeioy-kai-goneon-koinotita-ellinikon-sholeion-805494)

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Δράση 1η : « Οικολογικό εργαστήρι»

Σε συνεργασία με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καστρίου διοργανώσαμε στο Νηπιαγωγείο μας Χριστουγεννιάτικο Εργαστήρι με γονείς. Με φυσικά υλικά όπως κλαδιά, φύλλα και καρπούς, τα οποία είχαμε συγκεντρώσει, κατασκευάσαμε μόμπιλε κρεμαστά ημερολόγια και συνθέσεις χριστουγεννιάτικες.

Δράση 2η : «Συμμετοχή στις χριστουγεννιάτικες δράσεις του Δήμου Τρίπολης»

Με τους γονείς και τα παιδιά, στολίσαμε ένα δεντράκι στο κέντρο της πόλης μας με στολίδια που είχαμε φτιάξει στο νηπιαγωγείο μας. Στη συνέχεια όλοι μαζί κάναμε βόλτα με το τρενάκι στο κέντρο της πόλης.

Δράση 3η : «Αποκριάτικο εργαστήρι κατασκευής μάσκας»

Στο Νηπιαγωγείο μας υλοποιήσαμε ένα εργαστήρι κατασκευής μάσκας με γυψόγαζα, στο οποίο συμμετείχαν οι γονείς με τα παιδιά τους. Συγκεντρώσαμε λοιπόν, διάφορα άχρηστα υφάσματα, κορδέλες, κουμπιά, χάντρες και διακοσμήσαμε τις μάσκες μας.

Δράση 4η : «Συμμετοχή στις αποκριάτικες δράσεις του Δήμου Τρίπολης»

Με τους γονείς και τα παιδιά στολίσαμε με κατασκευές μας σιδερένιους χαρταετούς που είχαν τοποθετηθεί στο κέντρο της πόλης μας.

Δράση 5η : «Μια γιορτή για τη μαμά»

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου E-STEP, υλοποιήσαμε δραστηριότητες συνεργασίας με τις μαμάδες των νηπίων που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο μας, εμπλέκοντάς τες στο ημερήσιο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα. Η συγκεκριμένη δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με αφορμή τη γιορτή της μητέρας. Την ημέρα υλοποίησής της οι μαμάδες των νηπίων μας ήταν όλη τη μέρα στο νηπιαγωγείο συμμετέχοντας ενεργά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα:

Δραστηριότητα 1η : «Μαμά τι θες να παίξουμε»

Τα παιδιά με τη μαμά τους επιλέγουν με τι θέλουν να ασχοληθούν. Έτσι, άλλοι φτιάχνουν ένα παζλ, άλλοι παίζουν κάποιο επιτραπέζιο, άλλοι ζωγραφίζουν, άλλοι παίζουν στα κουζινικά.

Δραστηριότητα 2η : «Ζωγραφίζω τη μαμά μου-Ζωγραφίζω το παιδί μου»

Σε κάθε ζευγάρι (μαμά – παιδί), δίνεται μια χάρτινη καρδιά. Κάθε παιδάκι καλείται να ζωγραφίσει τη μαμά του και κάθε μαμά το παιδί της. Γράφουν ο ένας το όνομα του άλλου και αν θέλουν κάποιο χαρακτηριστικό τους.

Δραστηριότητα 3η : «Παρουσιάζω τη μαμά μου-παρουσιάζω το παιδί μου»

Μπροστά από ένα διαμορφωμένο για τη συγκεκριμένη μέρα ταμπλό, ένα ένα τα ζευγάρια μας παρουσιάζονται. Μιλούν ο ένας για τον άλλο, τι τους αρέσει να κάνουν μαζί και ό,τι άλλο θέλουν να μοιραστούν με τους υπόλοιπους. Στη συνέχεια παιδιά και μαμάδες παίρνουν το κολατσιό τους και βγαίνουμε όλοι μαζί διάλειμμα.

Δραστηριότητα 4η : «Βρες τη μαμά σου»

Ένα παιχνίδι εξάσκησης της αφής, όπου κάθε παιδάκι με κλειστά μάτια, προσπαθεί με την αφή να αναγνωρίσει τη μαμά του.

Δραστηριότητα 5η : « Με ένα κυνήγι θησαυρού ζωντανεύουμε τους πίνακες ζωγραφικής»

Μαμάδες και παιδιά, με τη βοήθεια αριθμών, σχηματίζουν ομάδες των 4 ατόμων. Κάθε ομάδα αποτελείται από 2 παιδιά με τις μαμάδες τους. Για κάθε ομάδα υπάρχει ένα χαρτάκι με ένα αινιγματάκι. Το αινιγματάκι αναφέρεται σε έναν πίνακα ζωγραφικής με θέμα τη μητέρα. Κάθε ομάδα λοιπόν, διαβάζει το αίνιγμα ώστε να βρει τον πίνακα ζωγραφικής που αντιστοιχεί σε αυτόν. Στη συνέχεια, ζωντανεύουν τις εικόνες και γράφουν τι μπορεί να λένε μεταξύ τους τα πρόσωπα που απεικονίζονται.Στο τέλος κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της.

Δραστηριότητα 6η : « Ένας χορός για τη μαμά»

Η μέρα κλείνει με το γλυκάκι μας, το οποίο είχαμε ετοιμάσει από την προηγούμενη μέρα και με ένα χορό - έκπληξη για τις μαμάδες μας. Τους δώσαμε τα φιλάκια μας, τις αγκαλιές μας, τα δωράκια μας και φυσικά την αγάπη μας. Οι μαμάδες έφυγαν συγκινημένες και χαρούμενες.

Δραστηριότητα 7η : «Φύλλο αξιολόγησης»

Για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης δράσης διαμορφώθηκαν δύο διαφορετικά φύλλα αξιολόγησης, ένα για τα νήπια κι ένα για τις μαμάδες. Στόχος των φύλλων αυτών ήταν να δούμε τι εντύπωση τους δημιούργησε η προαναφερθείσα δράση. Στις μαμάδες δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου,(βλ.Παράρτημα 3) ενώ στα νήπια δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο πιο απλό και κατάλληλο για την ηλικία τους, (βλ.Παράρτημα 2). Τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν μια από τρεις φατσούλες, ανάλογα με το πόσο τους άρεσε η δράση (πολύ-λίγο-καθόλου) και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν ελεύθερα τι ήταν αυτό που τους άρεσε περισσότερο από αυτή. Τα αποτελέσματα εκτιμήθηκαν κι ελήφθησαν υπόψη για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας. Η δράση μας αυτή δημοσιεύτηκε στο προσωπικό ιστολόγιο της εκπαιδευτικού καθώς και στο ιστολόγιο «Νηπιαγωγοί Αρκαδίας», του οποίου δημιουργός είναι η Σχολική Σύμβουλος της 7ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής και η νηπιαγωγός μια από τις διαχειρίστριες. Επιπλέον, δημοσιεύτηκε και στην πλατφόρμα του Open Discovery Space,στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου e-step.

Δράση 6η : «Επισκέψεις»

Φυσικά οι γονείς των νηπίων μας συμμετείχαν ενεργά και στις εκπαιδευτικές επισκέψεις που πραγματοποιήσαμε κατά το σχολικό έτος 2014-2015.

Επίσκεψη 1η : «Οι αχινοί του Δάσους»

Επίσκεψη στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καστρίου, όπου γνωρίσαμε τον Αχινούλη και την Καστανούλα και όλοι μαζί, γονείς και νήπια συμμετείχαμε στις βιωματικές δράσεις που είχαν σχεδιάσει για μας τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του Κ.Π.Ε Καστρίου.

Μαζέψαμε κάστανα, παίξαμε παιχνίδια, δημιουργήσαμε με υλικά της φύσης και κάναμε περίπατο σε μοναδικά μυστικά μονοπάτια.

Επίσκεψη 2η : «Λαογραφικό Μουσείο Τεγέας»

Επισκεφτήκαμε το Λαογραφικό Μουσείο Τεγέας ,όπου γονείς και νήπια ξεναγούνται στους χώρους του Μουσείου, μέσα από ένα κυνήγι θησαυρού, που είχε δημιουργήσει η νηπιαγωγός.

Ανάλυση δεδομένων

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχαμε προσπαθήσει να ανιχνεύσουμε την επιθυμία και τη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στη ζωή του νηπιαγωγείου, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου (βλ.σχετ. Παράρτημα 1). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε αντίστοιχο που ανακτήθηκε από το διαδίκτυο(βλ.σχετ.http://www.elniplex.com/wp-content/uploads/2013/09/%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9C%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%9F%CE%A7%CE%97%CE%A3%CE%93%CE%9F%CE%9D%CE%95%CE%A9%CE%9D.pdf). Αναλύοντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, αντιληφθήκαμε ότι υπάρχει διάθεση συμμετοχής, έτσι προχωρήσαμε στο σχεδιασμό των δράσεων. Κατά την υλοποίηση των προαναφερθέντων δράσεων με την εμπλοκή των γονέων, παρατηρήσαμε ότι τα νήπια ενθουσιάστηκαν. Μερικές ενδεικτικές φράσεις που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια των δράσεων, αλλά και στη συζήτηση που κάναμε στην ολομέλεια μετά τις δράσεις, ήταν οι ακόλουθες: *«Κυρία περάσαμε τέλεια», «Μου άρεσε που ζωγράφισα με τη μαμά μου», «Πότε θα ξαναέρθουν οι μαμάδες;», «Με τη μαμά και τον μπαμπά κάνουμε πολύ ωραία πράγματα στο σχολείο», «Η βόλτα με το τρενάκι που πήγαμε όλοι μαζί ήταν τέλεια», «Μου άρεσε που ο μπαμπάς ήρθε στο σχολείο», «Ήταν πολύ αστείο που οι μαμάδες μίλησαν για μας», «Πότε θα πάμε πάλι εκδρομή όλοι μαζί;»* κ.λ.π…

Μα και οι γονείς των παιδιών ένιωσαν πολύ όμορφα που συμμετείχαν σε κοινές δράσεις με τα παιδιά τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα σχόλια τους, που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, αλλά και την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν στα φύλλα αξιολόγησης που αφορούσε συγκεκριμένα τη δράση E-step: *«Ήταν καταπληκτική η ιδέα σας να μας καλείτε στο σχολείο και να κάνουμε πράγματα με τα παιδιά μας», « Στο σπίτι το παιδί μου συμπεριφέρεται διαφορετικά», «Χαίρομαι που το παιδί μου συνεργάζεται τόσο όμορφα με τους φίλους του», «Πέρασα πολύ όμορφα», «Μου άρεσε που πέρασα δημιουργικά με το παιδί μου», «Σας ευχαριστούμε που μας δώσατε την ευκαιρία να δούμε από κοντά πώς περνάτε στην τάξη»* κ.λ.π. Επίσης οι γονείς, μας μετέφεραν συχνά σχόλια κι εντυπώσεις των παιδιών τους από την ενεργή συμμετοχή τους στις προαναφερθείσες δράσεις.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι από τις κοινές δράσεις με τους γονείς, τα νήπια αποκόμισαν πλούσιες βιωματικές εμπειρίες . Το όφελος γι'αυτά ήταν πολλαπλό. Τους δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή, να γνωρίσουν και να συνεργαστούν με αγαπημένα πρόσωπα των φίλων και συμμαθητών τους. Κατανόησαν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης, αλληλοεπιδρώντας όχι μόνο με τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό, αλλά και με τους γονείς τους. Ενθαρρύνθηκαν κι ανταπεξήλθαν σε μεγάλο βαθμό στο να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους ενήλικες. Συνειδητοποίησαν ομοιότητες και διαφορές με αυτούς και συχνά τους καθοδηγούσαν τα ίδια στις δράσεις. Ένιωσαν περήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν μαζί τους. Επίσης αισθάνθηκαν την αλληλλοαποδοχή γονέων κι εκπαιδευτικού, γεγονός που τα έκανε να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια.

Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι και οι γονείς ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν στις κοινές δράσεις με έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμό. Στο πρώτο κάλεσμά μας, ένιωσαν λίγο περίεργα κι αναρωτήθηκαν τι θα μπορούσαν να κάνουν αυτοί ερχόμενοι στο Νηπιαγωγείο. Όμως, τον δισταγμό σύντομα διαδέχτηκε ο ενθουσιασμός και η επιθυμία για ενεργή συμμετοχή. Κάθε φορά ανταποκρίνονταν ολοένα και περισσότεροι στις υλοποιούμενες δράσεις, με αποτέλεσμα στην τελευταία δράση για το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα E-step να συμμετέχουν όλοι. Τους δόθηκε η ευκαιρία να περάσουν δημιουργικό χρόνο με τα παιδιά τους, μιας και αρκετοί είναι αυτοί που λόγω υποχρεώσεων δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα, αλλά και να δουν από κοντά και να συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Ένιωσαν αποδοχή και σεβασμό από την εκπαιδευτικό, μιας και αυτή αναγνώρισε τη συνεισφορά τους και την αξία τους, ανεξάρτητα από το οικογενειακό, το εκπαιδευτικό ή το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ήρθαν σε επαφή και γνωρίστηκαν μεταξύ τους αναπτύσσοντας σχέσεις φιλικές και εκτός σχολείου. Συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά μεταξύ τους, με τα παιδιά και τη νηπιαγωγό και ήταν ανοιχτοί σε επισημάνσεις που είχαν να κάνουν με την καλύτερη και ποιοτικότερη ανάπτυξη των παιδιών τους. Απέκτησαν ιδέες για την δημιουργική ενασχόληση με τα παιδιά τους στο σπίτι κι εκτίμησαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτικός απέκτησε πολύτιμες εμπειρίες και αρκετά ερεθίσματα για περαιτέρω αναζητήσεις στο μέλλον όσον αφορά την εμπλοκή της οικογένειας σε δράσεις του Νηπιαγωγείου. Αξιοποίησε πληροφορίες για τους μαθητές της που προέρχονταν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Εξοικειώθηκε με την υλοποίηση βιωματικών και συνεργατικών δράσεων με γονείς. Ανέπτυξε σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας με τους γονείς, οι οποίοι έγιναν υποστηρικτές και αρωγοί σε κάθε προσπάθειά της. Ένιωσε ηθική ικανοποίηση κι αναγνώριση του εκπαιδευτικού της έργου. Επίσης, μέσω του Ευρωπαϊκού Έργου e-step της δόθηκαν ευκαιρίες να λάβει υπόψη της την δυνατότητα χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις συνεργασίες της με τους γονείς των μαθητών της και μέσα από την πλατφόρμα Open Discovery Space να έρθει σε επαφή με

εκπαιδευτικούς από την Ευρώπη με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και την πιθανή μελλοντική συνεργασία.

Τέλος, θα θέλαμε να αναφέρουμε πως η μέχρι τώρα εμπειρία μας, έχει δείξει ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Θεωρείται πως οι γονείς θέλουν να επεμβαίνουν στη δουλειά των εκπαιδευτικών έχοντας συνήθως ερειστική κι ετοιμοπόλεμη διάθεση. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί συχνά μπορεί να αποθαρρύνουν την γονεϊκή εμπλοκή, καθώς την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος. Συχνά πάλι, μπορεί να υιοθετούν την τεχνοκρατική θεώρηση και προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την οποία τα «προσωπικά» προβλήματα των μαθητών και των γονέων θεωρούνται προσωπική υπόθεση αυτών και η ενασχόληση με αυτά δεν αποτελεί υποχρέωσή τους (Μπρούζος, 2009). Θεωρούμε πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στους γονείς και να παρακινούν , αλλά και να υποστηρίζουν τους γονείς να συνεργαστούν μαζί τους. Αυτός, άλλωστε είναι και ο στόχος του E-step. Να δώσει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την εμπειρική γνώση όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή και να την εφαρμόσουν σε διάφορα σχολεία της Ευρώπης. Με τις δράσεις που παρουσιάσαμε, φαίνεται έμπρακτα πως από τέτοιου είδους συνεργασίες γονέων – μαθητών κι εκπαιδευτικών μόνο οφέλη μπορούν να προκύψουν για όλους τους εμπλεκομένους. Όταν οι γονείς συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τα παιδιά κυρίως επωφελούνται με πολλούς τρόπους. Ένας επιπλέον ενήλικας στην αίθουσα σημαίνει περισσότερες δυνατότητες για προσωπική προσέγγιση του κάθε παιδιού. Επίσης τα παιδιά νιώθουν υπερήφανα, βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν. Η σύγχρονη, άλλωστε, έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρώιμη παιδικά ηλικία, δηλαδή για την ηλικία από τριών έως οκτώ ετών, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους.

Αναφορές

Epstein, J., (1995). School-family–community partnerships:caring for the children we share. Phi Delta Kappan, (76)9.

Epstein, J., Sheldon, S., (2002). Present and accounted for improving students through family and community involvement. The Journal of Educational Research, (95)5.

Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.(1995). Parental involvement in children's education:Why does it make a difference? Teachers' College Record, (97)2.

Sakellariou, M. (2008). Cooperation between Nursery School and Family. Theory, Research and Teaching Suggestions, Own publication, Thessaloniki 6

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάνη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, Αθήνα:ΟΕΔΒ

ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο,ΦΕΚ 1376/18.10.2001

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπρούζος,Α., (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2009). Συνεργασία σχολείου οικογένειας, και κοινότητας:θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές, Αθήνα, Εκδόσεις ΠαπαζήσηΑΕΒΕ.

Νικολούδη, Φ.(2011-2015) Ενδοσχολικές Επιμορφωτικές Συναντήσεις που υλοποιήθηκαν σε Νηπιαγωγούς της 7ης Περιφέρειας της Προσχολικής Αγωγής.

Διαδίκτυο

http://www.elniplex.com/wp-content/uploads/2013/09/%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9F-%CE%A3%CE%A5%CE%9C%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%9F%CE%A7%CE%97%CE%A3-%CE%93%CE%9F%CE%9D%CE%95%CE%A9%CE%9D.pdf.Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο τον Σεπτέμβριο του 2014

http://portal.opendiscoveryspace.eu/community/draseis-synergasias-sholeioy-kai-goneon-koinotita-ellinikon-sholeion-805494, Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο τον Απρίλιο του2015

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdf , Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο τον Απρίλιο του2015.
http://slideplayer.gr/slide/1903575/, Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο τον Απρίλιο του 2015.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1.

Ερωτηματολόγιο συμμετοχής γονέων στις δράσεις και τη ζωή του νηπιαγωγείου

Βοηθήστε μας να κάνουμε καλύτερο το σχολείο μας

- Μπορούμε να σας προσκαλέσουμε στο νηπιαγωγείο να μιλήσετε στα παιδιά για το επάγγελμά ή κάποια εμπειρία σας σχετική με κάποιο θέμα ενασχόλησής μας;
  ΝΑΙ ΟΧΙ
- Μπορείτε να συμμετάσχετε ως συνοδός εκπαιδευτικών επισκέψεων που ενδεχομένως να πραγματοποιήσει το σχολείο μας;
  ΝΑΙ ΟΧΙ
- Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε ενημερωτικές συναντήσεις-συζητήσεις με ειδικούς για θέματα παιδιών προσχολικής ηλικίας, που ενδεχομένως διοργανώσει το σχολείο μας;
  ΝΑΙ ΟΧΙ
- Θα σας άρεσε να συμμετάσχετε σε κάποιες δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά σας στο νηπιαγωγείο;
  ΝΑΙ ΟΧΙ
- Θα μπορούσατε να βοηθήσετε σε κάποια εκδήλωση της τάξης ή του σχολείου μας (π.χ. στη διοργάνωση μιας γιορτής/επίσκεψης/ ενημερωτικής ημερίδας κτλ) αν σας ζητούσε κάτι τέτοιο η νηπιαγωγός ή τα παιδιά;
  ΝΑΙ ΟΧΙ
- Υπάρχει κάποιος τομέας στον οποίο θα μπορούσατε να βοηθήσετε τη ζωή του νηπιαγωγείου με την προσφορά ή την παρουσία σας; (π.χ βοήθεια στην παρασκευή συνταγής, μικροεπιδιορθώσεις αντικειμένων, ράψιμο υφασμάτων,συνεργασία με κάποιο φορέα που θα μπορούσε να προσφέρει στο νηπιαγωγείο μας κ.τ.λ)
  ΝΑΙ ΟΧΙ
- Αναφέρετε πώς αλλιώς θα μπορούσατε να προσφέρετε τη βοήθειά σας στο νηπιαγωγείο μας.
  ………………………………………………………………………………………
  ………………………………………………………………………………………
  ………………………………………………………………………………………
  ………………………………………………………………………………………
  ………………………………………………………………………………………
  ………………………………………………………………………………………
  ……………………………………………………………………………………..

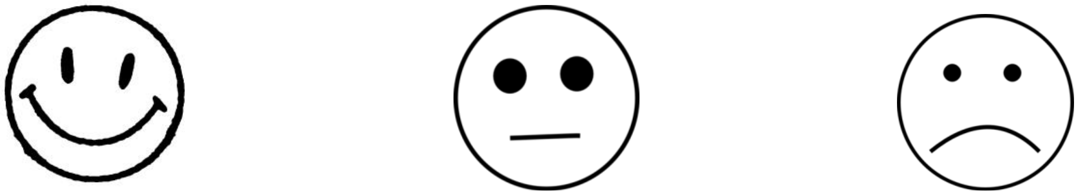
Ευχαριστώ για το χρόνο σας!!

Παράρτημα 2.

Φύλλο αξιολόγησης νηπίων

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ E-STEP
ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ 8/05/2015

Σας άρεσε σήμερα που περάσατε όλη τη μέρα με τη μαμά στο σχολείο και κάνατε πράγματα μαζί;



ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Ζωγράφισε τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάνατε μαζί.

Παράρτημα 3.

Φύλλο αξιολόγησης γονέων
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ E-STEP
ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ 8/05/2015

Όνομα …………………………………………………………………………………..
Σας άρεσε σήμερα που περάσατε όλη τη μέρα με το παιδί σας στο σχολείο και κάνατε πράγματα μαζί;
……………………………………………………………………………………………
Τι είναι αυτό που σας άρεσε περισσότερο ;
……………………………………………………………………………………………
Υπήρξε κάτι που δεν σας άρεσε ;
……………………………………………………………………………………………..
Γενικά η ιδέα της συμμετοχής σε δραστηριότητες του σχολείου σας αρέσει;
……………………………………………………………………………………………
Θεωρείτε πως κερδίσατε κάτι από τη σημερινή δράση;
……………………………………………………………………………………………
Θεωρείτε πως τα παιδιά σας κέρδισαν κάτι από αυτή;
……………………………………………………………………………………………
Μπορείτε να προσθέσετε οτιδήποτε άλλο θέλετε σε σχέση με τη σημερινή μέρα.
……………………………………………………………………………………………

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας και το χρόνο σας
Με εκτίμηση - Κα Ελένη

Καινοτομία και σχολικές δραστηριότητες: Η δραματοποίηση και η βιωματική μάθηση ως παιδαγωγικά εργαλεία ανάπτυξης περιβαλλοντικής ευαισθησίας

Μιχαηλίδης Τάσος
Φιλόλογος, MA, Υποψήφιος διδάκτορας Νεοελληνικής Φιλολογίας, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά
tasmichailides@yahoo.gr

Ζήκος Νίκος
Χημικός PhD, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά
nzikoschem@yahoo.gr

Βότση Ελένη
Φιλόλογος MSc, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά
elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε μια διαφορετική προσέγγιση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων: να αποκτήσει η περιβαλλοντική εκπαίδευση νέες διαστάσεις με την αξιοποίηση διδακτικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται σε σχολικές δραστηριότητες πολιτιστικής φύσης. Στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2014-2015 αναφορικά με θέματα διατροφής και τις διαφορές βιολογικών και συμβατικών προϊόντων επιλέξαμε να συμμετέχουμε με τους μαθητές σε εθελοντικό πρόγραμμα παραγωγής βιολογικών προϊόντων, όπως ρίγανη και λεβάντα, τα οποία φυτεύτηκαν, καλλιεργήθηκαν, αποξηράθηκαν και συσκευάσθηκαν με ετικέτες που έφτιαξαν οι μαθητές. Κατόπιν μοιράστηκαν στη σχολική κοινότητα στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, οργανώθηκε σύντομη τηλεοπτική εκπομπή με μορφή δραματοποίησης που οι μαθητές υποκρίθηκαν τους γεωπόνους, δημοσιογράφους και ρεπόρτερ καταγράφοντας σε βιντεοσκόπηση τη φύτευση των βοτάνων και εξηγώντας η ομάδα των καλλιεργητών στον υποτιθέμενο ρεπόρτερ τη στόχευση και τα στάδια της δουλειάς τους. Με αυτή τη διαδικασία θελήσαμε να αποκτήσει η έννοια του προγράμματος μια παιγνιώδη, θεατρική και συμμετοχική στο πνεύμα του εθελοντισμού, προοπτική.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική μάθηση, δραματοποίηση, περιβαλλοντικό πρόγραμμα, βιντεοσκόπηση.

Εισαγωγή

Το σχολείο οφείλει να είναι ένας χώρος παραγωγής της γνώσης με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο που αλληλεπιδρά με την πραγματική κοινωνία, γιατί παραμένει ένα κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας και αποβλέπει στην ομαλή ενσωμάτωση των νέων μελών στην κοινωνική, οικονομική και ηθικοπνευματική πραγματικότητα της εποχής του. Η σχολική διαδικασία είναι σκόπιμο να αξιοποιεί τις κλίσεις και τις δεξιότητες των μαθητών διαμορφώνοντας ένα κοινό πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών-στάσεων ζωής και να επιμένει όχι μόνο στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων, αλλά να ωθεί στην ανακαλυπτική μάθηση

(Bruner, 1966) και τη συμμετοχικότητα, καλλιεργώντας μια ατμόσφαιρα διαλόγου και αμοιβαίας αλληλο-αποδοχής των μελών που τη συναπαρτίζουν (Μπέλλας, 1985). Η έννοια της αμοιβαίας αποδοχής οικοδομείται πρώτα από το παράδειγμα συνεργασίας και πολυεπίπεδης κινητοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών – τόσο στην προσωπική τους εξέλιξη στο επιστημονικό τους αντικείμενο, αλλά και με την ενεργή συμμετοχή τους σε σχολικά προγράμματα – που διαμορφώνουν υγιή μοντέλα συμπεριφοράς προς τους μαθητές τους μέσω της θετικής στάση τους απέναντι στη σχολική διαδικασία και τον ρόλο του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση η αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών ενεργοποιεί το ενδιαφέρον αμφοτέρων και εντάσσει το σχολείο στη σύγχρονη ζωή, συμβάλλοντας θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2012). Η διάδραση που προσφέρει η εμπλοκή των ψηφιακών μέσων και η υψηλής ποιότητας δημιουργική ενεργοποίηση που παρέχει η θεατροκεντρική προσέγγιση δίνει μια νέα δυναμική στη σχολική δραστηριότητα, πόσο μάλλον στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς μέχρι τώρα υπήρχε η πεποίθηση ότι τα πολιτιστικά και τα περιβαλλοντικά προγράμματα αποτελούν δύο διαφορετικά πεδία σχολικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, είναι σαφές πως ο σεβασμός στο περιβάλλον είναι ζήτημα πολιτισμού και η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό άξονα και κίνητρο κάθε δράσης που θέλει να αυτοπροσδιορίζεται ως καινοτόμος (Ανθοπούλου, 2005).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως καινοτόμο πρόγραμμα υποδεικνύει την ανακάλυψή του περιβάλλοντος ως μέσο για την αποτελεσματικότερη μάθηση (Φλογαΐτη, 2011). Το ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα ενισχύεται μέσα από τη βιωματική προσέγγιση των στοιχείων του περιβάλλοντος σε όλες του τις διαστάσεις, συμβάλλοντας στη γνωριμία με αυτό και στη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων και των συνιστωσών του. Τέλος, παρέχεται στο πλαίσιο της λειτουργίας του η δυνατότητα ανάπτυξης εθελοντικών ή μη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών, πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Δημητρίου, 2009). Μία τέτοια μορφή δράσης αποτελεί και η συμμετοχή στην εβδομάδα εθελοντισμού “Let’s do it Greece 2015” με κύριο σκοπό τη μύηση των μαθητών στην εθελοντική κινητοποίηση με ποικίλες ομαδικές δραστηριότητες. Ενδεικτική αυτών των δραστηριοτήτων είναι η φύτευση λουλουδιών και λαχανικών σε συγκεκριμένο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος και η οργάνωση ομάδας δημοσιογράφων που καλύπτουν και καταγράφουν τη δράση παρουσιάζοντάς την σε αναλυτικό ρεπορτάζ (Εγκύκλιος Αρ. Πρωτ. 34284/Δ2).

Στοχοθεσία

Το σχολικό μας περιβαλλοντικό πρόγραμμα αφορούσε θέματα διατροφής συσχετιζόμενο με το σχολικό εγχειρίδιο της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου, όπου γίνεται αναφορά στα γενετικώς τροποποιημένα τρόφιμα και της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου, αφού η δ΄ ενότητα έχει ως θέμα τη διατροφή και τις επιπτώσεις της σύγχρονης ζωής στον τρόπο που τρεφόμαστε. Με αφορμή τους πιθανούς κινδύνους για την υγεία των καταναλωτών θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση ποιοτικής διατροφής και βιολογικών τροφών-καλλιεργειών σε αντίστιξη με τα μεταλλαγμένα, ακολουθώντας την ιστορία της τροφής και συνειδητοποιώντας τον βαθμό που η διατροφή αποτελεί μέρος της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού και πώς οι διατροφικές συνήθειες αποτυπώνουν βασικές στάσεις ζωής μίας κοινωνίας και εθνότητας. Η κατανόηση της διαδικασίας διάκρισης των βιολογικών τροφίμων από τα συμβατικά αποτελούσε μία από τις επιδιώξεις του προγράμματος, όπως και η ενίσχυση της διάθεσης αυτενέργειας των μαθητών, προκειμένου να αισθανθούν παραγωγοί και όχι μόνο καταναλωτές των προϊόντων, παράγοντας οι ίδιοι βιολογικά προϊόντα και προχωρώντας στη συσκευασία αυτών, τοποθετώντας το προβλεπόμενο από τη νομοθεσία σήμα (Μαυρικάκη κ.α., 2014). Τέλος, με τη δραματοποίηση και οπτικοποίηση της διαδικασίας φύτευσης και επεξεργασίας των βοτάνων προσπαθήσαμε να νιώσουν οι μαθητές πομποί και όχι μόνο παθητικοί δέκτες της γνώσης.

Συγκεκριμένα με άξονα τις παραπάνω αρχές που θέσαμε καθορίστηκαν οι εξής γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι από κοινού με τους συμμετέχοντες μαθητές του προγράμματος:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τι ονομάζουμε βιολογικά και τις διαφορές τους με τα συμβατικά και τα μεταλλαγμένα τρόφιμα και ποια χαρακτηριστικά πρέπει ένα προϊόν να έχει, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, για να διατίθεται στην αγορά ως βιολογικό.
- Να εξακριβώσουν με ποια διαδικασία μπορεί να μετατραπεί μία συμβατική καλλιέργεια σε βιολογική.
- Να κατανοήσουν πόσο αλληλεπιδρά η διατροφή με την πολιτισμική πραγματικότητα της εκάστοτε εποχής.
- Να συνειδητοποιήσουν μέσα από μια βιωματική προσέγγιση τα στάδια της παραγωγής, επεξεργασίας και συσκευασίας των προϊόντων, ειδικότερα αυτών που ορίζονται ως βιολογικά.
- Να αυτενεργήσουν και να συν-δημιουργήσουν, επιστρατεύοντας τη φαντασία τους και αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, για να αναζητήσουν τρόπους προώθησης των βιολογικών τροφών μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και της τοπικής τους κοινωνίας.
- Να συνδέσουν την επιστήμη με τον πολιτισμό και την ψυχαγωγία, καλλιεργώντας ένα πνεύμα εποικοδομητικής επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους.
- Να αισθανθούν την ευθύνη του γεωργού-παραγωγού απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και να αντιληφθούν πως η έννοια του απρόσκοπτου κέρδους σε επίπεδο διατροφής έχει σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία των καταναλωτών.
- Να καταλάβουν την ευθύνη του επιστήμονα γεωπόνου, αλλά και όλων των επιστημονικών ειδικοτήτων που εργάζονται στον τομέα της γεωργίας ή διατροφής, απέναντι στην κοινωνία, αφού οι δικές τους ενέργειες, επιλογές, αποφάσεις ή παραλείψεις έχουν κόστος σε όλους.
- Να συμβάλλουν στην αλλαγή των διατροφικών συνηθειών των οικογενειών τους και των συμμαθητών τους.
- Να αξιοποιήσουν τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, για να δημιουργήσουν ευχάριστα και αποτελεσματικά μέσα προώθησης των βιολογικών προϊόντων και να αντιληφθούν πώς η γνώση μπορεί να προκύπτει από μια παιγνιώδη και διαδραστική διαδικασία και όχι μόνο δια της άγονης απομνημόνευσης πληροφοριών.

Μέθοδοι

Η μέθοδος εργασίας στο σχολικό μας πρόγραμμα στηρίχθηκε στο διαλεκτικό μοντέλο, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την ερευνητική μάθηση, ενώ προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τη σύγχρονη τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα προβάλλοντας σχετικές έρευνες και ντοκιμαντέρ για το θέμα, αλλά και παράγοντας πρωτότυπο και ψυχαγωγικό υλικό ενημέρωσης συνολικά των μαθητών του σχολείου μας με έναν ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Στόχος της διερευνητικής μάθησης είναι οι μαθητές μέσω των μεθοδολογικών εργαλείων να κατανοήσουν αυθεντικές καταστάσεις στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων της σύγχρονης ζωής (Ματσαγγούρας, 2012).

Δουλεύοντας με επιμέρους στόχους σε υποομάδες αποφασίστηκε να κινηθούμε σε δύο κατευθύνσεις: σε πρώτο επίπεδο να εξακριβωθεί τι γνωρίζουν οι μαθητές για τα βιολογικά προϊόντα και σε δεύτερο επίπεδο να λειτουργήσει πρόγραμμα ως μέσο καλλιέργειας μιας άλλης διατροφικής κουλτούρας των μαθητών. Αποφασίστηκε, επίσης, όπως αναφέρθηκε, να οργανωθεί από κοινού με τους καθηγητές και τους μαθητές, μία

σχολική τηλεοπτική εκπομπή με ενημερωτικό χαρακτήρα για την υγιεινή διατροφή και τα βιολογικά τρόφιμα. Η όλη σύλληψη βασίστηκε στη δημιουργία μιας εκπομπής που είχε κεντρικό θέμα τη διατροφή και το συγκεκριμένο επεισόδιο που βιντεοσκοπήθηκε αφορούσε στα βιολογικά τρόφιμα. Έτσι το τηλεοπτικό υλικό αποκτούσε ευρύτερες διαστάσεις και μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε επόμενο διδακτικό αντικείμενο.

Η εκπομπή «*Τρώγοντας έρχεται η όρεξη*» στο «δορυφορικό κανάλι χ (όνομα του σχολείου)» με κεντρικό παρουσιαστή έναν μαθητή του προγράμματος πρόβαλε ρεπορτάζ των συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα των δράσεών μας. Το σενάριο των διαλόγων, το κείμενο που θα εκφωνεί ο δημοσιογράφος και το υλικό που προβλήθηκε δημιουργήθηκε από την ομάδα των μαθητών και επιμελήθηκε η ομάδα των εκπαιδευτικών σε άμεση συνεργασία (Saltiel, 2005).

Ο παρουσιαστής στην εκπομπή ενημέρωσε το κοινό ότι το θέμα της ημέρας είναι τα βιολογικά προϊόντα και αφού έδειξε σχετικό υλικό για το ζήτημα, έδωσε τον λόγο σε ρεπόρτερ της εκπομπής. Ο ρεπόρτερ πήρε συνέντευξη από άλλους μαθητές του προγράμματος, οι οποίοι φύτεψαν στον σχολικό χώρο βιολογικά προϊόντα και μίλησαν γι' αυτήν την πρωτοβουλία τους θέλοντας να ευαισθητοποιήσουν την κοινότητα του σχολείου για τα βιολογικά τρόφιμα. Μετά τη συνέντευξη ο δημοσιογράφος πρόβαλε το υλικό από τις ερωτήσεις που έθεσε ο ρεπόρτερ-μαθητής σε συμμαθητές του στη σχολική αυλή κατά τη διάρκεια διαλείμματος σχετικά με τη γνώση τους γύρω από τα βιολογικά τρόφιμα. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την παρουσίαση του προγράμματος προβλήθηκε και υλικό από τα γυρίσματα, για να αντιληφθεί και η σχολική κοινότητα πόσο η διδακτική διαδικασία μπορεί να είναι ευχάριστη και ωφέλιμη ταυτόχρονα.

Η δραματοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών υπήρξε βασικό κομμάτι του τρόπου προσέγγισης του περιβαλλοντικού προγράμματος, αφού η διαδικασία συγγραφής του σεναρίου και των διαλόγων συνέβαλε στην ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών, οι οποίοι φιλτράρουν ο καθένας με τον δικό του τρόπο τη γνώση που αποκτήθηκε (Catterall, 2007). Η διάχυση της πληροφορίας κατέστη δυνατή όχι μόνο στο τέλος του σχολικού έτους μέσω της τελικής παρουσίασης του περιβαλλοντικού προγράμματος στους συμμαθητές τους που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αλλά και κατά τη διάρκεια του με τους συμμετέχοντες μαθητές να καλλιεργούν βιολογικά φυτά-βότανα, να τα αποξηραίνουν, να τα συσκευάζουν φτιάχνοντας δικές τους ετικέτες και να τα διανέμουν στη μαθητική κοινότητα. Ο σκοπός ήταν να μεταλαμπαδεύσουν το πνεύμα, της υγιεινής διατροφής και πληροφόρησης του καταναλωτή για τον τρόπο παραγωγής των προϊόντων που καταναλώνει το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών του σχολείου μας.

Συμπεράσματα

Η βασική επιδίωξη αυτής μας της μεθοδολογικής γραμμής υλοποίησης του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής ταυτότητας των μελών της ομάδας και η διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων που θα συνεχιστούν και μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος. Θελήσαμε να οικοδομήσουμε ένα διαδραστικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο επικοινωνίας και επίτευξης των διδακτικών στόχων δημιουργώντας με τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και την αξιοποίηση των θεωριών περί κοινωνικής αλληλεπίδρασης ένα ψυχαγωγικό κλίμα συνεργασίας, βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό και αποσκοπώντας οι μαθητές να αισθανθούν παραγωγοί - κοινωνοί της γνώσης και όχι παθητικοί δέκτες (Borich, 1999; Ματσαγγούρας, 2012). Με το παραγόμενο ψηφιακό υλικό θεωρούμε πως θα δώσουμε μια εναργή διάδοση της έρευνάς μας και θα ανοίξουμε νέα παράθυρα επικοινωνίας με απώτερο στόχο τη βελτίωση της διατροφικής συνείδησης των εφήβων και των οικογενειών τους, μετατρέποντάς τους σε ενεργούς και υποψιασμένους καταναλωτές με κριτήρια ποιότητας στις διατροφικές επιλογές τους.

Μέσω της διαδικασίας παραγωγής βιολογικών προϊόντων και συσκευασίας τους από τους ίδιους τους μαθητές αναδείξαμε την άμεση συνάρτηση και σχέση αλληλεξάρτησης πολιτισμού και περιβάλλοντος, αφού κάθε άνθρωπος, για να είναι σε αρμονία με τον εαυτό

του και με τις εσωτερικές του κλίσεις, οφείλει να βρίσκεται σε σχέση αρμονίας και αμοιβαίου σεβασμού με τον περιβάλλοντα χώρο που τον πλαισιώνει και τον διαμορφώνει. Είναι αναγκαίο οι πολίτες που θα στελεχώσουν την κοινωνία του κοντινού μέλλοντος να έχουν συνειδητοποιήσει πως ο ευαισθητοποιημένος άνθρωπος εκφράζει την καλλιέργειά του πολυδύναμα, καθώς οι διατροφικές συνήθειες, η ενημέρωση του καταναλωτή, η οικολογική ευαισθησία είναι πρωτίστως ζητούμενα ηθικής ποιότητας και αισθητικής καλλιέργειας (Ανθοπούλου, 2005).

Αυτήν την πεποίθηση προσπαθήσαμε με τη σύμπραξη των πολυμέσων, της θεατροκεντρικής προσέγγισης, της βιωματικής μάθησης και του εθελοντισμού να μεταδώσουμε στους συμμετέχοντες μαθητές του προγράμματος νιώθοντας πως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι είναι συνεργάτες με κοινές επιδιώξεις και αμοιβαία οφέλη μέσα στη σχολική κοινότητα. Μελλοντικές προεκτάσεις και στόχοι της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής καινοτομίας συνιστούν η δημιουργία μικτών ομάδων με μαθητές διαφορετικών όμορων σχολικών μονάδων, που θα υλοποιήσουν τις δράσεις σε σχολικό περιβάλλοντα χώρο, αλλά και σε κοινοτικό σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση. Επιπρόσθετα, στόχος είναι η παραγωγή ψηφιακού υλικού, το οποίο θα αξιολογηθεί και θα αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς υπηρετούντες σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Massachusetts: Belkapp Press.

Borich, G. D. (1999). *Effective teaching methods*. Colombo: Merrill Publishing University Press.

Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 12,* 163- 178.

Saltiel, E. (2005). Inquiry-Based Science Education: Applying in the Classroom Methodological Guide. Ανάκτηση στις 5/2/2015 http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/guia.pdf

Ανθοπούλου, Β. (2005). Η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την υλοποίηση ενός Σ.Π.Π.Ε. Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.

Δημητρίου, Α (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Εγκύκλιος Αρ. Πρωτ. 34284/Δ2 (2015). Εγκύκλιος έγκρισης εβδομάδας εθελοντισμού Let's do it Greece 2015.

Μαυρικάκη, Ε,. Γκούβρα, Μ. & Καμπούρη, Α., (2014). *Βιολογία Γ' Γυμνασίου*.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ, θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην τάξη.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι (ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ)





ΦΥΤΕΥΣΗ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ





ΑΠΟΞΗΡΑΜΕΝΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ





ΕΤΙΚΕΤΕΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ





ΣΥΣΚΕΥΑΣΜΕΝΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ (Χ (όνομα σχολείου) CHANNEL – ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ)



ΒΙΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΙΟΝΤΑ

Δημοσιογράφος: Καλημέρα και από εμένα, Παναγιώτη και σε όλους όσους είναι μαζί σου στο στούντιο. Καλημέρα και στους τηλεθεατές της εκπομπής μας! Είμαστε στον …. (περιοχή) και μας φιλοξενεί το … (όνομα σχολείου), για να μιλήσουμε με τον Αλέξη, μέλος του προγράμματος για τα βιολογικά προϊόντα του Γυμνασίου και να μας εξηγήσει τι κάνει εδώ μαζί με τους συμμαθητές του, το οποίο θεωρούμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Καλημέρα, Αλέξη!

Μαθητής: Καλημέρα από το σχολείο μας και χαιρόμαστε που είσαστε εδώ, για να μιλήσουμε για τα βιολογικά προϊόντα και την ωφέλειά τους για τον οργανισμό μας. Θέλουμε καταρχήν να σας συγχαρούμε για την εκπομπή σας που έχει αναλάβει τον σπουδαίο ρόλο να ενημερώνει το κοινό και ειδικά τους νέους για τα βιολογικά και μεταλλαγμένα προϊόντα, θέματα που ερευνάμε και εμείς στο σχολικό μας πρόγραμμα.

Δημοσιογράφος: Αγαπητέ, Αλέξη θα θέλαμε να μάθουμε εξαρχής για ποιον λόγο επέλεξες, εσύ και οι συμμαθητές να συμμετέχεις σε ένα πρόγραμμα για τα βιολογικά προϊόντα.

Μαθητής: Ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα για θέματα υγιεινής διατροφής και να μπορώ να ξεχωρίσω τα βιολογικά από τα συμβατικά προϊόντα.

Δημοσιογράφος: Πολύ ωραία! Όπως ξέρεις εμείς ως εκπομπή μας ενδιαφέρει να προβάλλουμε δράσεις που σχετίζονται με θέματα διατροφής και να μιλήσουμε για την αξία των βιολογικών προϊόντων. Θέλεις να μας μιλήσεις λίγο για το τι είναι βιολογικά προϊόντα και ποιες οι διαφορές τους από τα συμβατικά;

Μαθητής:Πρόκειται για προϊόντα τα οποία παράγονται σύμφωνα με συγκεκριμένες- αυστηρές προδιαγραφές που ορίζονται από την ευρωπαϊκή νομοθεσία που διέπει την παραγωγή, μεταποίηση και εμπορία βιολογικών προϊόντων. Η τήρηση των προδιαγραφών αυτών, ελέγχεται από εγκεκριμένους Οργανισμούς Ελέγχου και Πιστοποίησης Βιολογικών Προϊόντων (π.χ. ΒΙΟ Ελλάς), οι οποίοι επιφορτίζονται με το έργο του ελέγχου και της πιστοποίησης των βιολογικών προϊόντων. Για να φέρει ένα προϊόν ενδείξεις με αναφορά στον βιολογικό τρόπο παραγωγής είναι απαραίτητο να ελέγχεται όλη η διαδικασία παρασκευής του και να πιστοποιείται το τελικό προϊόν από εγκεκριμένο Οργανισμό Ελέγχου και Πιστοποίησης.

Δημοσιογράφος: Θαυμάσια! Είναι αλήθεια ότι κάνετε μια σχετική έρευνα για την ενημέρωση που έχουν οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου του σχολείου σου για τα βιολογικά, έτσι; Επί της ευκαιρίας, να πληροφορήσουμε το τηλεοπτικό κοινό, πως τα

αποτελέσματά της θα τα ανακοινώσετε στην εκπομπή μας. Θες να μας μιλήσεις λίγο για την έρευνα;
Μαθητής: Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνονται στη συγκεκριμένη αφίσα. Πιο αναλυτικά οι περισσότεροι από τους συμμαθητές μας γνωρίζουν τα βιολογικά προϊόντα και μπορούν να τα ορίσουν σωστά. Γνωρίζουν επιπλέον, την ύπαρξη καταστημάτων βιολογικών προϊόντων κοντά στον τόπο κατοικίας τους. Ωστόσο, μόνο το 50 % του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών τους αγοράζουν βιολογικά τρόφιμα κι αυτό οφείλεται στο υψηλό κόστος τους, αλλά και στην έλλειψη ενημέρωσης γύρω από τα προϊόντα αυτά. Κι ενώ τέλος, οι περισσότεροι από τους μαθητές πιστεύουν ότι πρέπει να λειτουργούν στην Ελλάδα παραγωγικές μονάδες βιολογικών προϊόντων, είναι χαμηλότερο συγκριτικά το ποσοστό των μαθητών που θα βοηθούσαν στην προώθησή τους.
Δημοσιογράφος: Είμαστε ενθουσιασμένοι! Νομίζω, πως θα προκύψουν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Λοιπόν, σήμερα είμαστε, όμως, εδώ και για να παρακολουθήσουμε την καλλιέργεια κάποιων βιολογικών προϊόντων. Ποια είναι αυτά και τι στοχεύετε με αυτή τη δράση;
Μαθητής:Επιθυμούμε να καλλιεργήσουμε βιολογική ρίγανη και λεβάντα και στη συνέχεια, αφού αποξηράνουμε τα φυτά αυτά να τα συσκευάσουμε προσθέτοντας ετικέτα στα παραγόμενα προϊόντα που επιμελήθηκε το καλλιτεχνικό τμήμα της ομάδας μας. Αποσκοπούμε μέσα από τη συγκεκριμένη δράση να αναδείξουμε την καλλιέργεια των βιολογικών προϊόντων γνωστοποιώντας την απλή διαδικασία παραγωγής τους στους συμμαθητές μας. Το μόνο που χρειάζεται είναι η καλή διάθεση συνεργασίας από την πλευρά των συμμετεχόντων.
Δημοσιογράφος: Πολύ ενδιαφέρον! Αγαπητέ, Παναγιώτη, νομίζω πως είναι πολύ ωφέλιμες τέτοιες δράσεις. Θα συνεργαστούμε στενά, όπως είπαμε, ως εκπομπή με το πρόγραμμα των μαθητών του Γυμνασίου. Να σε ευχαριστήσουμε λοιπόν, Αλέξη.
Μαθητής:Εμείς, ευχαριστούμε! Είναι χαρά μας που ήσασταν εδώ, καθώς μας δίνετε ένα βήμα, για να μιλήσουμε ουσιαστικά για την ποιότητα της διατροφή μας, ένα θέμα που αφορά τη ζωή μας και έχει ιδιαίτερη σημασία για τους εφήβους.
Δημοσιογράφος: Παναγιώτη, καλημέρα από εμάς, ο λόγος και πάλι σ’ εσένα στο στούντιο και στους καλεσμένους σου.

Καινοτόμα Android εφαρμογή από μαθητές για παιδιά με ειδικές ανάγκες

Σιώτος Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
esiotos@yahoo.gr

Φωτίου Σωτήριος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
fotiousotirios@yahoo.gr

Θύμης Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
spyridon.thymis@gmail.com

Αλεξάκης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
n.alexakis@gmail.com

Περίληψη

Η αέναη αναζήτηση του εκπαιδευτικού να βρει νέες προσεγγίσεις για την εκμάθηση του προγραμματισμού και να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του σε υψηλά επίπεδα, οδήγησε τέσσερις εκπαιδευτικούς από σχολεία με διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών ή/και εκπαιδευτικής βαθμίδας, να αναπτύξουν ένα πυκνό πλέγμα δράσεων για να επιτύχουν το σκοπό τους. Οι δράσεις αυτές είχαν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας καινοτόμας android εφαρμογής ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Κατά κύριο λόγω χρησιμοποιήθηκε το App Inventor για την υλοποίηση της εφαρμογής, ενώ εφαρμόστηκαν τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με την αυθεντική μάθηση και τη μάθηση μέσω κινητών συσκευών. Εκτός του στόχου της κάλυψης της ύλης του προγράμματος σπουδών για όλα τα σχολεία που συμμετείχαν με τρόπο αποδοτικό, στόχος αποτελούσε και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και η κοινωνική προσφορά που θα μπορούσε να είχε η εφαρμογή αυτή.

Λέξεις κλειδιά: App Inventor, ομαδοσυνεργατική, αυθεντική διδασκαλία, mobile learning, παιδιά με ειδικές ανάγκες

Εισαγωγή

Το μάθημα της Πληροφορικής διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, στο Γυμνάσιο η Πληροφορική διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως στο εργαστήριο και «*σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαβητισμού και αναγνώρισης της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για*

ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας», σύμφωνα με το Ε.Π.Π.Σ. Γνώση και μεθοδολογία, συνεργασία και επικοινωνία και επιστήμη και τεχνολογία στην καθημερινή ζωή αποτελούν τους βασικούς άξονες ενώ, ειδικότερα, στην τρίτη Γυμνασίου ένα μεγάλο μέρος των διαθέσιμων ωρών διδασκαλίας θα πρέπει να αφιερωθεί στη δημιουργία μιας μεγάλης δραστηριότητας η οποία θα έχει ως στόχο την παραγωγή μιας εφαρμογής.

Στο Γενικό Λύκειο υπάρχει το μάθημα επιλογής «*Εφαρμογές Πληροφορικής*» το οποίο διδάσκεται στην Α' Λυκείου και είναι ένα μάθημα εργαστηριακό δύο ωρών εβδομαδιαίως. Στόχος του μαθήματος αυτού είναι οι μαθητές να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες και να διαμορφώσουν στάσεις που αφορούν τις Εφαρμογές Πληροφορικής. Ειδικότερα στο κεφάλαιο 7, σκοπός είναι οι μαθητές να υλοποιήσουν μια ολοκληρωμένη εφαρμογή σε ένα σύγχρονο περιβάλλον προγραμματισμού και συγκεκριμένα «*μια εφαρμογή με το οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού App Inventor για φορητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android*».

Στο Επαγγελματικό Λύκειο υπάρχει το μάθημα της Β' Λυκείου του τομέα Πληροφορικής «Σχεδίαση και Διαχείριση Ισοτόπων» το οποίο είναι ένα μάθημα με 2 ώρες θεωρία και 3 ώρες εργαστήριο εβδομαδιαίως, όπου στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται η διαδικασία ανάπτυξης μιας εφαρμογής διαδικτύου.

Στην προσπάθεια εκπαιδευτικών τεσσάρων (4) σχολείων διαφορετικών βαθμίδων να προσεγγίσουν με έναν νέο τρόπο τους μαθητές τους, αποφασίστηκε η δημιουργία μιας εφαρμογής για κινητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android. Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από το πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου, Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας αλλά και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, τα οποία μάλιστα ανήκουν σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση της καινοτόμας εφαρμογής επιλέχθηκε κυρίως η χρήση του App Inventor καθώς και άλλων εργαλείων, ενώ, λόγω της φύσης του project-εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές μάθησης όπως για παράδειγμα η «μάθηση μέσω κινητών συσκευών (mobile learning)». Επίσης, αρκετές συναντήσεις προγραμματίστηκαν μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών, είτε δια ζώσης είτε εξ' αποστάσεως και στο τέλος πραγματοποιήθηκε και η παρουσίαση-παράδοση της εφαρμογής στο Εργαστήρι Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).

Στόχος της εφαρμογής αυτής είναι να διερευνηθούν νέες καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις ώστε εκπαιδευτικοί διαφόρων τύπων σχολείων (τυπικής αλλά και ειδικής εκπαίδευσης) να καλύψουν το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων τους με τρόπο που να κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ενδιαφέρουσα, προσιτή και αποτελεσματική για τους μαθητές. Επιπροσθέτως, στόχος είναι και η διασύνδεση των μαθητών όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων αλλά και μεταξύ μαθητών τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας ταυτόχρονα και τον κοινωνικό χαρακτήρα του project. Το τελευταίο μάλιστα, ο κοινωνικός χαρακτήρας του project, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα που ενισχύει την επιθυμία των μαθητών να ολοκληρώσουν το έργο.

Η οργάνωση του έργου

Η οργάνωση του έργου αποτέλεσε από μόνο του μια ιδιαίτερη πρόκληση. Οι διαφορετικές βαθμίδες οι οποίες εμπλέκονται, περιπλέκει το σχεδιασμό του έργου διότι οι εργαστηριακές ώρες του μαθήματος είναι διαφορετικές στα γυμνάσια, τα γενικά και τα επαγγελματικά λύκεια. Επίσης, οι προγραμματιστικές γνώσεις και ικανότητες είναι πολύ διαφορετικές και βεβαίως, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, οι αρμοδιότητες και οι αναθέσεις σε κάθε σχολείο θα έπρεπε να είναι τέτοιες ώστε να καλύπτονται πλήρως τα προγράμματα σπουδών τόσο ως προς την ύλη όσο και ως προς τη σειρά που θα πρέπει να διδαχθεί.

Ο αρχικός σχεδιασμός έγινε από τους μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου που συμμετείχε στη δημιουργία της εφαρμογής. Το πρώτο βήμα-στάδιο ήταν να γίνει μια καταγραφή των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να διαπιστωθεί ποιο θα είναι ακριβώς το αντικείμενο της εφαρμογής. Οι αρχικοί αυτοί προβληματισμοί εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με επιτόπιες επισκέψεις στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στις οποίες οι μαθητές απέκτησαν μια σφαιρική γνώση των ειδικών αναγκών των παιδιών, είτε με εξ' αποστάσεως συναντήσεις στις οποίες καθορίστηκε η λειτουργικότητα της εφαρμογής, οι απαιτήσεις της και τα γενικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει. Η συλλογή αυτών των στοιχείων οδήγησε σε ένα καταιγισμό ιδεών (brainstorming) και οι μαθητές κατέγραψαν τα σημεία στα οποία θα επικεντρώνονταν η εφαρμογή τόσο για τους μαθητές του Γυμνασίου όσο και σε αυτούς του Λυκείου.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστούν τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα από τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υπόδειγμα συμπεριφοράς (Cohen, 2006). Ένα παιδί που έχει τη δυνατότητα, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, να αλληλεπιδρά και να παρατηρεί άλλα παιδιά είναι πιο εύκολο θα μάθει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Σύμφωνα με μια μελέτη (Early Intervention Project, 1998) προσχολικά παιδιά με αναπηρίες εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής αλληλεπίδρασης βρισκόμενα σε τάξη ένταξης παρά σε ξεχωριστή τάξη. Επίσης μια ακόμη μελέτη (Schopler et al., 1989) έδειξε ότι η αυτιστική συμπεριφορά μπορεί να μειωθεί όταν βρίσκονται παρόντα κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιας ηλικίας. Μέσα με μια κανονική τάξη τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν θα έρθουν αντιμέτωπα με το στίγμα του να βρίσκονται απομονωμένα στις δομές της Ειδικής Αγωγής, και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξαλειφτούν προβλήματα πεσμένου ηθικού και χαμηλής αυτοπεποίθησης. Θετικά πλεονεκτήματα και οφέλη παρατηρούνται και στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά αφού μέσω της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μπορούν να αποκτήσουν ανοχή απέναντι σε ατομικές διαφορές και να υιοθετήσουν μια πιο ανθρώπινη και υποστηρικτική στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Γκλίνος, 2011) και στο «διαφορετικό» γενικότερα. Οι κοινές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών γενικής αγωγής και των μαθητών με αναπηρία, μπορούν να εγκαταστήσουν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο σχολικές κοινότητες σε μόνιμη και σταθερή βάση.

Σε δεύτερο στάδιο ακολούθησε η δημιουργία της εφαρμογής στο σχολικό εργαστήριο από τους μαθητές του γυμνασίου. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε και η δημιουργία ενός βίντεο δεδομένου ότι στο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνονται και ενότητες σχετικά με τα πολυμέσα. Το περιεχόμενο του βίντεο αυτού μπορούμε να πούμε ότι αντικατοπτρίζει τους φόβους, την αγωνία και την ανάγκη ύπαρξης μια Android εφαρμογής για κινητά τηλέφωνα η οποία θα απαντούσε στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια επισκέψεων στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ: «*Έχω χαθεί! Πού βρίσκομαι; Πώς μπορώ να ζητήσω βοήθεια; Πώς θα μπορέσω να ενημερώσω τους γονείς για το πού βρίσκομαι;*»

Στο τρίτο στάδιο έγινε μια καταγραφή της προόδου της εφαρμογής, καθώς επίσης και αναλύσεις των σημείων εκείνων που απαιτούσαν περισσότερη προσπάθεια η οποία θα έπρεπε να γίνει από σχολεία υψηλότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας λόγω της πολυπλοκότητας τους και των εξειδικευμένων γνώσεων που δεν θα μπορούσαν να έχουν οι μαθητές του γυμνασίου. Αυτή η καταγραφή οδήγησε στο τέταρτο στάδιο όπου κατηγοριοποιήθηκαν οι απαιτήσεις αυτές σε δύο ενότητες. Η μία αφορούσε το προγραμματιστικό μέρος και την ανάπτυξη του κώδικα το οποίο και ανατέθηκε στα Γενικά Λύκεια λόγω και του προγράμματος σπουδών το οποίο προβλέπει τη χρήση του App Inventor, ενώ η άλλη ανατέθηκε στο Επαγγελματικά Λύκειο με στόχο την γραφιστική σχεδίαση και τελειοποίηση της εφαρμογής, καθώς επίσης και τη δημιουργία της ιστοσελίδας.

Το πέμπτο στάδιο περιελάμβανε τον τελικό έλεγχο της εφαρμογής (συρραφή, εκσφαλμάτωση, συλλογή σχολίων-παρατηρήσεων, βελτιώσεις, κτλ), ενώ το έκτο και τελευταίο στάδιο περιελάμβανε την παράδοση της εφαρμογής στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τα παραπάνω, η οργάνωση-υλοποίηση του έργου ήταν μια διαδικασία αρκετά πολύπλοκη, η οποία όμως επετεύχθη χρησιμοποιώντας ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης. Ομαδοσυνεργατική αποκαλούμε κάθε μορφή διδασκαλίας που δημιουργεί εντός της τάξης μικρο-ομάδες μαθητών και αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας για τη διεξαγωγή μέρους ή ολόκληρης της διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2000). Σε επίπεδο τμήματος-τάξης εφαρμόστηκαν οι απλές μορφές συνεργατικής μάθησης, όπως αυτές περιγράφονται και στο βιβλίο της Barbara Gross Davis (1993). Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκαν ομάδες δύο ειδών, δυνατός και αδύνατος μαθητής (peer tutoring) και αλλά και ομότιμη συνεργασία (peer collaboration). Στις μικρές αυτές ομάδες δόθηκε η δυνατότητα να ακολουθήσουν η κάθε μια το δικό της σκεπτικό για την υλοποίηση του κάθε σταδίου της εφαρμογής μιας και είναι παραδεκτό ότι η λύση ενός προγραμματιστικού προβλήματος μπορεί να γίνει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους-αλγόριθμους. Στο τέλος της διδακτικής ώρας παρουσιάζονταν όλες οι λύσεις που δοκιμάστηκαν για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος και ακολουθούσε μια εποικοδομητική συζήτηση. Ακόμα και σε άλλες μη προγραμματιστικές-αλγοριθμικές εργασίες, όπως για παράδειγμα η δημιουργία των γραφικών του κάθε κουμπιού της εφαρμογής, η παραπάνω εκπαιδευτική προσέγγιση προκαλούσε εποικοδομητικές συζητήσεις για το σκεπτικό της κάθε ομάδας και τη λογική που ακολούθησε, και στο τέλος οδηγούσε σε μια συλλογική απόφαση για το πια από όλες τις υποψήφιες προτάσεις θα υιοθετούνταν. Έτσι, επιτυγχάνουμε θετική αλληλεξάρτηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, προσωπική ευθύνη και απόδοση λόγου (Κουλουμπαρίτση, 2014).

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δεν περιορίστηκε μόνο στην απλή της μορφή που εφαρμόστηκε σε επίπεδο τμήματος-τάξης αλλά επεκτάθηκε και στην ανεπτυγμένη της μορφή. Η συνεργασία πολλών διαφορετικών σχολείων μας οδηγεί εξ' ορισμού και στη δημιουργία ομαδικών σχημάτων όπου ένα τμήμα-τάξη αποτελεί από μόνο του μια ομάδα μαθητών η οποία καλείται να συνεργαστεί με άλλη ομάδα (τμήμα-τάξη) άλλου σχολείου. Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί και η ανεπτυγμένη αυτή μορφή ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους συνεργασίας όπου το ρόλο των μεσολαβητών τον αναλάμβαναν μεταξύ τους οι καθηγητές, διότι, σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρα, 2000):

- Οι διαμαθητικές σχέσεις μπορούν να αποτελέσουν πλαίσιο και κινητήρια δύναμη ανάπτυξης.
- Η αριθμητική συρρίκνωση των μελών της οικογένειας και η εξαφάνιση της «γειτονιάς» περιόρισαν τις εκτός σχολείου δυνατότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών.
- Η αγορά εργασίας απαιτεί άτομα με δυνατότητα να συνεργάζονται ομαλά μέσα από δίκτυα επικοινωνίας.
- Το σχολείο πρέπει να καλύψει το έλλειμμα της κοινωνικοποίησης.
- Συμβάλει στην ανάπτυξη και την αυτονομία του ατόμου.

Τα προγραμματιστικά εργαλεία – υπηρεσίες

Το κύριο προγραμματιστικό εργαλείο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της εφαρμογής ήταν το MIT App Inventor (ai2.appinventor.mit.edu). Το App Inventor αποτελεί ένα δικτυακό οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού με πλακίδια (blocks), για τη δημιουργία εφαρμογών για έξυπνες κινητές συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android (Wolber, 2010). Κάνοντας χρήση μόνο ενός φυλλομετρητή και ένα συνδεδεμένο τηλέφωνο ή τον ενσωματωμένο προσομοιωτή κινητού τηλεφώνου, το δικτυακό αυτό περιβάλλον επιτρέπει την ανάπτυξη των εφαρμογών και ταυτόχρονα οι εξυπηρετητές του

MIT αναλαμβάνουν την αποθήκευση όλων των εργασιών και προσφέρουν την πρόσβαση που απαιτείται. Οι εφαρμογές που δημιουργούνται με το App Inventor μπορούν να εγκατασταθούν σε οποιοδήποτε κινητή συσκευή με λειτουργικό Android. Επιπλέον, η ύπαρξη emulator (προσομοιωτή) προσδίδει ευελιξία στη διδασκαλία του App Inventor, αφού δεν καθιστά υποχρεωτική τη σύνδεση τηλεφώνου εντός του σχολικού εργαστηρίου πληροφορικής, εξαλείφοντας προβλήματα που σχετίζονται με την αγορά και συντήρηση εξοπλισμού αλλά και διδακτικού θορύβου και εφαρμογής της σχετικής νομοθεσίας. Το μοναδικό αρνητικό στοιχείο του emulator είναι ότι είναι σχετικά αργός, σε σύγκριση με μια πραγματική φορητή συσκευή.

Η χρήση του App Inventor αυξήθηκε σημαντικά κατά το έτος 2014 και από 30,000 ενεργούς χρήστες την εβδομάδα τον Ιανουάριο του 2014 σε 93,000 το Φεβρουάριο του 2015. Η μειωμένη συμμετοχή κατά 60% των ενεργών χρηστών κατά τη διάρκεια των Χριστουγέννων, αποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των χρηστών σχετίζονται με τα σχολεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κτλ. Με μια γρήγορη αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει ότι έχει δημιουργηθεί πλήθος έργων από μαθητές και εκπαιδευτικούς γεγονός που αποτελεί σαφή ένδειξη για την εκπαιδευτική του χρησιμότητα και, όπως αναφέρουν οι (Pokress & Veiga, 2013), «η διαισθητική μεταφορά προγραμματισμού του App Inventor και η σταδιακή ανάπτυξη των δυνατοτήτων του, επιτρέπουν στον προγραμματιστή να επικεντρωθεί στην λογική για τον προγραμματισμό μιας εφαρμογής και όχι τη σύνταξη της κωδικοποίησης γλώσσας, προωθώντας τον ψηφιακό αλφαβητισμό για όλους». Ερευνητές, όπως οι (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2013) και (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2014), κατέγραψαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για την επιτυχή ολοκλήρωση των διαφόρων δραστηριοτήτων δίχως διαφυλικές διαφοροποιήσεις. Η επίσημη πολιτεία, έχοντας αναγνωρίσει την εκπαιδευτική αξία του περιβάλλοντος, έχει ενσωματώσει στο επίσημο επιμορφωτικό υλικό για τον κλάδο ΠΕ19/20 στα πλαίσια της επιμόρφωσης Β’ επιπέδου τέσσερα διδακτικά σενάρια τα οποία υλοποιούνται με τη χρήση του App Inventor και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΕΑΙΤΥ, 2013).

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε σε άλλες δύο έννοιες οι οποίες σχετίζονται με το App Inventor. Αυτές είναι η αυθεντική διδασκαλία μάθησης που παρέχει, καθώς επίσης και η μάθηση μέσω κινητών συσκευών (mobile learning). Η (Lombardi, 2007) αναφέρει ότι η μάθηση μέσω της πράξης γενικά θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης. Το Internet και μια ποικιλία αναδυόμενων τεχνολογιών όπως οι τηλεπικοινωνίες, οι οπτικοακουστικές και οι τεχνολογίες προσημείωσης καθιστούν πλέον δυνατό να προσφέρουν στους μαθητές αυθεντικές εμπειρίες μάθησης που κυμαίνονται από τον πειραματισμό στον πραγματικό κόσμο της επίλυσης προβλημάτων. Τα χαρακτηριστικά αυτών των προβλημάτων της ζωής, σύμφωνα με τον (Young, 1993) θα πρέπει, όπου είναι δυνατόν, να επαναληφθούν και σε αυθεντικές δραστηριότητες, όπως η ενεργός / παραγωγική συμμετοχή στον καθορισμό των προβλημάτων, καθώς και την επίλυσή τους, μέσω της συμμετοχής των πεποιθήσεων και των αξιών του μαθητή. Ο (Jonassen, 1991) όρισε τις αυθεντικές δραστηριότητες ως καθήκοντα: που έχουν πραγματικό ενδιαφέρον και χρησιμότητα στον κόσμο μας, που ενσωματώνουν όλο το πρόγραμμα σπουδών, τα οποία παρέχουν κατάλληλα επίπεδα πολυπλοκότητας, και ότι επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν τις κατάλληλες επίπεδα δυσκολίας ή της συμμετοχής. Η ανάγκη για επίτευξη των παραπάνω στόχων οδηγεί στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων που στοχεύουν στον περιορισμό του υποστηριζόμενου ρεπερτορίου εντολών με απλή σύνταξη και σημασιολογία, στην οπτική/ηχητική προσομοίωση εκτέλεσης των προγραμμάτων, κ.ά. (Ξυνόγαλος κ.α., 2000). Μια επιτυχημένη λύση που έχει δοθεί για την προσέλκυση των μαθητών στην επιστήμη της πληροφορικής είναι η εισαγωγή στον προγραμματισμό μέσω εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προωθούν τον προγραμματισμό παιχνιδιών, εξάπτοντας έτσι τη φαντασία των μαθητών (Κορδάκη & Ψώμος, 2012). Ο συνδυασμός των παραπάνω ώθησε

τους συντάκτες της έρευνας στη χρησιμοποίηση του App Inventor ως το καταλληλότερο εργαλείο για την επίτευξη των περισσοτέρων θεωρητικών και πρακτικών στόχων του εγχειρήματός τους. Επίσης η αναφορά του (Young, 1993) αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο των μελετητών στην προσπάθειά τους για την προτροπή της ανάμειξης των μαθητών με συμμαθητές τους από άλλα σχολεία προς ένα κοινό σκοπό που θα ισχυροποιούσε τις αξίες της κοινωνίας μας για αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη μέσα από τη δημιουργία μιας εφαρμογής για το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Όσον αφορά τη μάθηση μέσω κινητών συσκευών (mobile learning), μπορούμε να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με στοιχεία της (Unesco, 2013), οι φορητές τεχνολογίες και οι εφαρμογές τους αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο για την επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές, ενώ ο ΟΑΣΑ επισημαίνει σε έκθεσή του με τίτλο «the world in your pocket» την αναδυόμενη δυναμική των κινητών συσκευών καθώς και την πανταχού παρούσα πρόσβαση στο Διαδίκτυο ως τις δύο τάσεις που είναι πιθανό να καθοδηγήσουν την εκπαίδευση και τη μάθηση τόσο σε επίσημο, όσο και ανεπίσημο επίπεδο (OECD, 2013).

Στο Γυμνάσιο, εκτός από το App Inventor, χρησιμοποιήθηκαν επίσης μια σειρά προγραμμάτων ελεύθερου λογισμικού. Για τη μορφοποίηση εικόνων χρησιμοποιήθηκε το GIMP (www.gimp.org), για την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών το Edmodo (www.edmodo.com), για τη δημιουργία της ταινίας με την περιγραφή εφαρμογής το OpenShot (www.openshot.org) καθώς και το Libre Office (www.libreoffice.org). Βασικό ρόλο έπαιξε η προηγούμενη γνώση των μαθητών σε περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με τη χρήση του Scratch (scratch.mit.edu). Όπως αναφέρουν και οι (Παπαδάκης κ.α., 2014), για τη διδασκαλία του προγραμματισμού στο δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, θεωρούμε ότι είναι προτιμότερο κάποιος να ξεκινήσει με το Scratch και να συνεχίσει με το App Inventor στις επόμενες τάξεις ή εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στο Επαγγελματικό Λύκειο ξεκίνησε η διαδικασία με έρευνα αγοράς, όπου αναζητήθηκαν υπάρχουσες εφαρμογές κινητών συσκευών οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά. Ακολούθησε η δημιουργία μιας πρότυπης μακέτας μέσω του Adobe Photoshop (www.photoshop.com), όπου σχεδιάστηκε η εμφάνιση της διεπαφής χρήστη (UI) της εφαρμογής. Στη συνέχεια μεταφέρθηκαν τα γραφικά στοιχεία στην πλατφόρμα του App Inventor και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις δομής και κώδικα για την ορθή λειτουργία και εμφάνιση της εφαρμογής. Επίσης μέρος της διαδικασίας δημιουργίας και δημοσιοποίησης της εφαρμογής υπήρξε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μιας ιστοσελίδας. Για την ιστοσελίδα χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες γλώσσες προγραμματισμού όπως HTML5, CSS3 και Javascript καθώς επίσης το Adobe Photoshop για τα γραφικά και το Open Office για την συγγραφή των κειμένων. Οι μαθητές δουλέψανε σε ομάδες, όπου κάθε ομάδα ανέλαβε συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας και στο τέλος έγινε η σύνθεση των παραδοτέων και η ανάρτηση της ιστοσελίδας στο διαδίκτυο.

Στα πλαίσια της συνεργασίας και ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην ανάπτυξη του έργου, χρησιμοποιήθηκαν ένα πλήθος εργαλείων και υπηρεσιών. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε, το skype (www.skype.com) ως ένα μέσο άμεσης επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές τηλεδιασκέψεις μεταξύ των συμμετεχόντων σχολείων οι οποίες ήταν εποικοδομητικές μιας και μέσω αυτών έγιναν, καταρχάς η γνωριμία των μαθητών μεταξύ των διαφορετικών σχολείων, αναλύσεις των απαιτήσεων της εφαρμογής, ανταλλαγή εντυπώσεων για την πρόοδο του έργου, παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων, αλλά επίσης και ερωτήσεις μεταξύ των μαθητών των σχολείων για τα μαθήματα που διδάσκονται, το επίπεδο δυσκολίας τους, κτλ. Συνήθως, μετά τη διαδικασία της τηλεδιάσκεψης ακολουθούσε η αποστολή των λεπτομερειών μέσω e-mail. Για την ανταλλαγή αρχείων χρησιμοποιήθηκαν επίσης και άλλες ομαδοσυνεργατικές πλατφόρμες όπως το Google Drive (https://drive.google.com/) με τους μαθητές να εκφράζουν τον θαυμασμό τους για τις δυνατότητες που παρέχουν οι πλατφόρμες αυτές. Να σημειωθεί ότι η χρήση των ομαδοσυνεργατικών αυτών εργαλείων αποτελεί και μέρος της διδακτέας ύλης στο μάθημα «Εφαρμογές Πληροφορικής» της Α’

τάξης των Γενικών Λυκείων, με αποτέλεσμα να καλύπτεται το μεγαλύτερο μέρος της ύλης ολόκληρης της ενότητας 3: «Επικοινωνία και Διαδίκτυο». Τέλος, κατά τη διάρκεια του έργου υπήρξαν πολλές ασύγχρονες επικοινωνίες μεταξύ των υπεύθυνων εκπαιδευτικών μέσω web 2 εργαλείων και πιο συγκεκριμένα wikis.

Το αποτέλεσμα

Το τελικό αποτέλεσμα της συνεργασίας ήταν η δημιουργία μιας εφαρμογής με σκοπό να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και τους γονείς τους, καθώς επίσης και της δημιουργίας και όλης της παράπλευρης υποστηρικτικής δομής, όπως για παράδειγμα η ιστοσελίδα, τα βίντεο προώθησης της εφαρμογής και τις υπηρεσίες διαμοιρασμού της εφαρμογής στο ευρύ κοινό.

Ειδικότερα, η εφαρμογή ονομάστηκε NeverLost και η τελική της έκδοση, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, είναι ιδιαίτερα καλαίσθητη και κυρίως πληροί τις απαιτήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες.



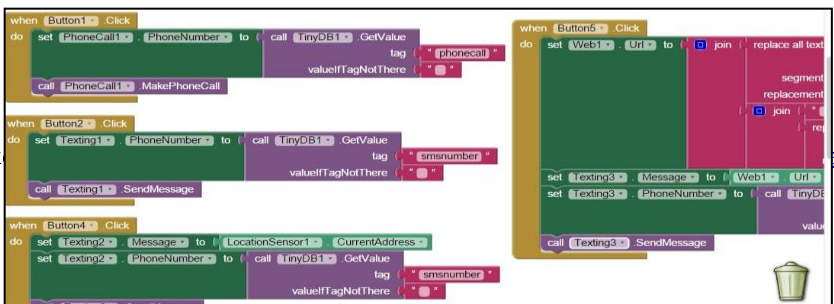
Εικόνα 1. Το γραφικό περιβάλλον της εφαρμογής

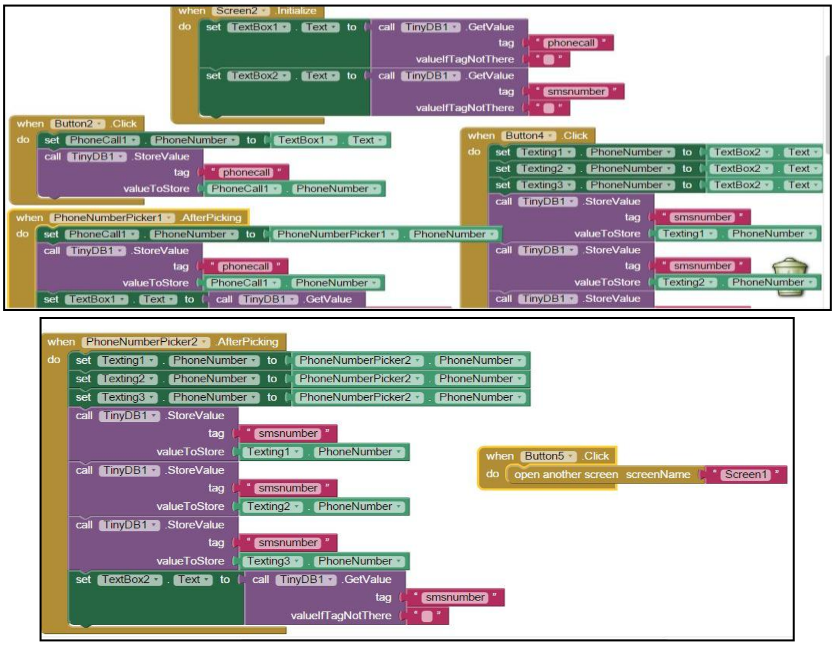
Ο στόχος για μια εφαρμογή πολύ απλή στη χρήση της επιτεύχθηκε, με βάση το γεγονός ότι ο χρήστης με δύο (2) μόνο κλικ έχει τη δυνατότητα να εκτελέσει μια σειρά λειτουργιών. Έτσι για παράδειγμα με ένα κλικ ανοίγει η εφαρμογή και οδηγούμαστε στην οθόνη όπου παρουσιάζονται οι έξι (6) βασικές λειτουργίες της εφαρμογής. Εκεί απαιτείται μόνο ένα κλικ και ο χρήστης μπορεί να:

- Πάρει τηλέφωνο ένα προκαθορισμένο αριθμό τηλεφώνου
- Να στείλει ένα προ-διαμορφωμένο κείμενο μέσω sms σε προκαθορισμένο αριθμό τηλεφώνου
- Επιτρέπει στο χρήστη να δει τη θέση του σε χάρτη
- Να στείλει μέσω sms μηνύματος την περιγραφή της θέσης του (για παράδειγμα οδό και αριθμό ή περιοχή)
- Να στείλει το χάρτη της θέσης του με κατάλληλο μήνυμα

Το τελευταίο κουμπί «Ρυθμίσεις» οδηγεί στην οθόνη των ρυθμίσεων όπου ο χρήστης για πρώτη φορά, θα πρέπει να ορίσει τα δύο (2) τηλέφωνα στα οποία η εφαρμογή θα πραγματοποιεί τις κλήσεις ή/και θα στέλνει τα μηνύματα.

Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται ο κώδικας που δημιουργήθηκε για την υλοποίηση της εφαρμογής.





Εικόνα 2. Ο κώδικας της εφαρμογής

Να σημειωθεί ότι η εφαρμογή είναι διαθέσιμη δωρεάν και στο Google Play Store με την ονομασία NeverLost, ενώ μπορείτε να δείτε πώς περιγράφουν τα παιδιά την εφαρμογή στο YouTube http://tinyurl.com/ljz6j5m και να δείτε το video trailer που δημιούργησαν http://tinyurl.com/khfbp6g.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί έχει δημιουργηθεί και υποστηρικτική δομή για την εφαρμογή με την ανάπτυξη της σχετικής ιστοσελίδας την οποία μπορείτε να επισκεφτείτε στην διεύθυνση: http://www.epalkerkyras.com/neverlost/. Μέσω της ιστοσελίδας αυτής μπορεί κανείς να ενημερωθεί για την εφαρμογή, να δει σχετικά βίντεο από την υλοποίηση και παρουσίαση της εφαρμογής, καθώς επίσης και να επικοινωνήσει με τους μαθητές και καθηγητές. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο διότι επέτρεψε να γίνουν παρατηρήσεις, προτάσεις ως προς τη βελτίωση της εφαρμογής οι οποίες συνεκτιμήθηκαν από τους μαθητές και λήφθηκαν υπόψη για την τελική έκδοση.

Απολογισμός

Με την ολοκλήρωση της καινοτόμας αυτής εφαρμογής και όλων των δράσεων που σχετίζονται με την υλοποίηση της, διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο έργο με πάρα πολλές προεκτάσεις. Αυτό που ξεκίνησε σαν μια προσπάθεια να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, κατέληξε να αποτελέσει ένα σύμπλεγμα δράσεων με θετικές επιδράσεις σε ένα ευρύ φάσμα τομέων.

Συγκεκριμένα, η επιλογή του App Inventor ως το κύριο εργαλείο για την υλοποίηση της εφαρμογής, ανέδειξε τα προτερήματα του και προώθησε όλα τα θετικά χαρακτηριστικά της αυθεντικής μάθησης και επιπροσθέτως, στη περίπτωση της εφαρμογής μας, τα χαρακτηριστικά της μάθησης μέσω κινητών συσκευών. Η λογική του App Inventor ωθεί

τους μαθητές στην κατανόηση της ουσίας του προγραμματισμού και της λογικής επίλυσης προβλημάτων χωρίς να υπάρχει το άγχος ή τα λάθη της σύνταξης της γλώσσας προγραμματισμού. Σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης της εφαρμογής οι μαθητές μπορούσαν, είτε με τα κινητά τους, είτε με τον προσομοιωτή να προχωρούν σε άμεσο έλεγχο του κώδικα επιταχύνοντας τη διαδικασία της εξέλιξης και υλοποίησης της εφαρμογής ενώ ταυτόχρονα η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ήταν ελάχιστη με, κατά περίπτωση, επιλεκτικές παρεμβάσεις. Τα υπόλοιπα προγραμματιστικά εργαλεία επέκτειναν τις γνώσεις των μαθητών πέρα από τον προγραμματισμό και συγκεκριμένα στα πολυμέσα, τις υπηρεσίες νέφους, τα γραφικά, τη σχεδίαση ιστοσελίδων, κτλ.

Η μάθηση μέσω κινητών συσκευών και η αυθεντική μάθηση ενισχύθηκε και από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση που ακολουθήθηκε. Εκτεταμένες έρευνες και μελέτες έδειξαν ότι, ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου, οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, ενώ με τη συνεργασία σε μικρές ομάδες έχουν την τάση να μαθαίνουν περισσότερα, να συγκρατούν τη γνώση περισσότερο και να είναι και πιο ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία (Beckman, 1990; Collier, 1980; Whitman, 1988). Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχεδίασης ολόκληρου του έργου και υλοποίησης της εφαρμογής, βρέθηκαν αντιμέτωποι με τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει μια ομάδα και απέκτησαν πολύτιμες εμπειρίες στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνεται η οργάνωση ενός έργου, τα στάδια υλοποίησης του και η επικοινωνία με άλλες ομάδες. Ανέπτυξαν συνεργατικότητα και όχι ανταγωνιστικότητα καθώς η ομάδα κάθε σχολείου ανέλαβε διαφορετικό αντικείμενο, το καθένα από τα οποία ήταν απαραίτητα για την επιτυχή ολοκλήρωση όλου του έργου.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στο τελευταίο στάδιο του έργου, που ήταν η παράδοση της εφαρμογής στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ όπου υπήρξαν αρκετές συγκινητικές στιγμές καθώς η εφαρμογή έτυχε μεγάλης αποδοχής από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους γονείς τους. Οι μαθητές που υλοποίησαν την εφαρμογή, εκτός από το ότι γεύτηκαν την χαρά της ολοκλήρωσης ενός επίπονου και δύσκολου έργου, ένιωσαν περήφανοι για την πρώτη ολοκληρωμένη «επαγγελματική» τους παρουσίαση και για την κοινωνική της προσφορά. Αναπτύχθηκαν φιλίες μεταξύ των παιδιών, τόσο μεταξύ αυτών της τυπικής εκπαίδευσης αλλά διαφορετικής βαθμίδας, όσο και με τους μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης. Αυτό από μόνο του αποτελεί ένα μεγάλο επίτευγμα που δικαιώνει την προσπάθεια όλων όσων συνέβαλλαν σε αυτό το έργο.

Συμπεράσματα

Η αποδοχή της εφαρμογής από την τοπική κοινωνία και η αναπαραγωγή της είδησης για τις δράσεις που έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εφαρμογής, από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης πανελλαδικής εμβέλειας, μας κάνει να πιστεύουμε ότι κινούμαστε προς τη σωστή κατεύθυνση και πως αυτού του είδους οι δράσεις πρέπει να έχουν συνέχεια. Οι αναφορές που γίνονται και από Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης του εξωτερικού επιβάλλουν την επέκταση της εφαρμογής ώστε να είναι διαθέσιμη και σε άλλες γλώσσες, ενώ ένας γόνιμος διάλογος έχει ξεκινήσει μεταξύ των μαθητών της τοπικής κοινωνίας για τις επεκτάσεις που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή αλλά και για τη δημιουργία άλλων εφαρμογών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας.

Αναφορές

App Inventor Learning Protal. (2013). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2014, από http://appinventor.mit.edu/explore/content/what-app-inventor.html

Beckman M. (1990). Collaborative learning: Preparation for the Workplace and Democracy, *College Teaching 38(4)*, 128-133
Cohen S. (2006). *Targeting Autism: What We Know, Don't Know, and Can Do to Help Young Children with Autism and Other Related Disorders.* Los Angeles, CA: University of California Press
Collier K. G. (1980). Peer-group learning in higher education: The development of higher-order skills. *Studies in Higher Education*, 5(1), 55-62
Early Intervention Project (1998): can its claims be substantiated and its effects replicated? Journal of Autism and Developmental Disorders
Gross Davis, B. (1993). *Tools for teaching.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Jonassen D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology 31(9)*, 28-33
Lombardi M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. Educause Learning Initiative
OECD (2013). *Trends Shaping Education 2013*, OECD Publishing
Schopler, & Short, & Mesibov (1989): Relation of behavioral treatment to "normal functioning": *Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 57(1)*, Feb 1989
Pokress S., & Veiga J. (2013). *MIT App Inventor: Enabling Personal Mobile Computing*. PRoMoTo 2013 proceedings
UNESCO (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. UNESCO, Paris. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2013,
από http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf
Whitman N. A. (1988). Peer Teaching: To Teach Is to Learn Twice. Washington, D.C.: *ASHE-ERIC Higher Education Report No.4.* Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education
Wolber D. (2010). A blocks language for mobile phones: App Inventor for Android. In E. Canessa & M. Zennaro (Eds.), *mScience: Sensing, computing and dissemination*. Trieste, Italy : ICTP—The Abdus Salam International Centre for Theoretical Physics.
Young M.F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational technology Research and*
Development, 41(1), 43-58.
Γκλίνος Γ. (2011). *Συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μαθητές του γενικού σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 26 Μαΐου 2015 από http://www.disabled.gr/sinekpedefsi-mathiton-me-idikes-ekpedeftikes-anagkes-me-mathites-tou-genikou-scholiou/
ΕΑΙΤΥ (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 6Β*: Ειδικό μέρος κλάδων ΠΕ19/20. Διδακτικά σενάρια. Α' έκδοση, Πάτρα.
Ε.Π.Π.Σ. Πληροφορικής, (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*, Υ.ΠΌ.ΠΑΙ.Θ. Ανακτήθηκε στις 10/02/2015 από www.pischools.gr/lessons/computers/epps/epps-informatics-lyceum.doc
Κορδάκη Μ. & Ψώμος Π. (2012). Μια πρόταση διδασκαλίας του Προγραμματισμού μέσω δημιουργίας Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Αφηγήσεων στο περιβάλλον Storytelling Alice. *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, 20-22 Απριλίου 2012, Φλώρινα.
Κουλουμπαρίτση Α. (2014). *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός - διδασκαλία - αξιολόγηση*, Εκδόσεις: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας Η.Γ (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Εκδόσεις: Γρηγόρη

Ξυνόγαλος Σ., & Σατρατζέμη Μ., Δαγδιδέλης Β. (2000). Η εισαγωγή στον προγραμματισμό: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικά Εργαλεία. *Πρακτικά του 2ου Συνέδριου ΕΤΠΕ*, Πάτρα.

Ορφανάκης, Β., Παπαδάκης, Σ. (2014). Προγραμματίζοντας τα Lego Mindstorms NXT με τη χρήση του App Inventor. Μια πρόταση για τη διδασκαλία των μαθημάτων Πληροφορικής του Γενικού Λυκείου. *Στα Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκλήσεις & Προοπτικές»*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Μαρτίου 2014.

Παπαδάκης, Στ., Ορφανάκης, Β. (2013). Μια πρόταση διδασκαλίας στο μάθημα 'Εφαρμογές Λογισμικού' με τη χρήση του App Inventor. *Πρακτικά 5th Conference on Informatics in Education «Η Πληροφορική στην εκπαίδευση»*, Τμήμα Πληροφορικής Πανεπιστημίου Πειραιώς, Πειραιάς, 11-13 Οκτωβρίου 2013.

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β. (2014). Μαθαίνοντας τον προγραμματισμό μέσω της χρήσης κινητών συσκευών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με το περιβάλλον App Inventor. *Διαδικτυακό Περιοδικό i-Teacher, 9*, 149-156

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., Καλογιαννάκης, Μ., Ζαράνης, Ν. (2014). Περιβάλλοντα προγραμματισμού για αρχάριους. Scratch & App Inventor: μια πρώτη σύγκριση. (Επιμ.) *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014

Φωτίου, Σ., Αλεξάκης, Ν., Σιώτος, Ε., Θύμης, Σ., (2015). Η συνεργατική μάθηση μέσα από ένα πείραμα σύμπραξης όλων των τύπων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση του app inventor. *Στα Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Καινοτόμες Παιδαγωγικές Πρακτικές»*. ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας, Καστοριά, 24-26 Απριλίου 2015.

«Απουσιοκτονία»: Ένα Συμπεριφορικό Παιχνίδι

Ζαχαροπούλου Σουσάνα, Δρ.
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
souzahar@gmail.com

Μπερκουτάκης Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός ΠΕ01
takisberku@sch.gr

Λέλλα Ανδρομάχη
Διευθύντρια Γυμνασίου Καράτουλα
Andromaxilella@yahoo.gr

Περίληψη

Η παιδαγωγική επιστήμη και η εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζει η συμπεριφορά των μαθητών αναπτύσσοντας αρχές και παρεμβάσεις προς όφελος της διδασκαλίας και της γενικότερης συγκρότησης των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Γυμνάσιο Καράτουλα εκπόνησε ένα Πρόγραμμα Δράσης, την «Απουσιοκτονία», με σκοπό τη μείωση των αδικαιολόγητων μονόωρων απουσιών/ απομακρύνσεων από το μάθημα, ώστε μέσω αυτού να ομαλοποιηθεί η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Το Πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές της Συμπεριφορικής Προσέγγισης σύμφωνα με την οποία το παιδί μέσω στοχευμένων δράσεων και κινήτρων που του παρέχονται, υιοθετεί επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς. Το Πρόγγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2014-15 από μια μικρή ομάδα περιφερειακών σχολείων με μεγάλη επιτυχία, καθώς παρουσιάστηκε στους μαθητές ως παιχνίδι. Το αποτέλεσμα ήταν η επίτευξη του κύριου στόχου του Προγράμματος, αφού μειώθηκαν κατά 30% οι μονόωρες απουσίες των μαθητών και αναπτύχθηκε κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετείχε.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριφορική προσέγγιση, αταξία, μονόωρες απουσίες, «Απουσιοκτονία»

Εισαγωγή

Η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην σχολική τάξη έχει απασχολήσει και απασχολεί την παιδαγωγική επιστήμη και η βιβλιογραφία έχει αναλύσει πολλές μορφές της. Το ΠΔ 104/79 ορίζει ότι: *Η προσήκουσα διαγωγή των μαθητών, νοουμένη ως έμπρακτος συμμόρφωσις προς τους διέποντας την σχολική ζωήν κανόνας και προς τας ηθικάς αρχάς του κοινωνικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου διαβιούν, αποτελεί υποχρέωσιν αυτών,* δίνοντας ένα μάλλον ασαφές περίγραμμα της «σωστής συμπεριφοράς». Η σχολική τάξη, όμως, σπάνια χαρακτηρίζεται από τέτοια ευθύγραμμη και μεγάλης διάρκειας συμμόρφωση, καθώς προβλήματα εμφανίζονται συνηθέστατα μέσα στην τάξη και η «εκτροπή» της συμπεριφοράς «θεωρείται ως μια απλώς αποκλίνουσα συμπεριφορά από τα αποδεκτά (δεοντολογικά) πρότυπα.» (ΟΕΠΕΚ 13, σελ. 7). Από την αταξία ως την παραβατική συμπεριφορά, από τη δημιουργική φασαρία ως την απώλεια ελέγχου, η σχολική τάξη διακρίνεται από δυναμική που απαιτεί τον έλεγχο και την παρέμβαση του εκπαιδευτικού ο

οποίος ορίζει το περιεχόμενό της ανάλογα με τις παιδαγωγικές αρχές και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί, τις σχέσεις του με την τάξη και , εν τέλει, την ψυχοσύνθεση και την ιδιοσυγκρασία του.
Γενικά, αταξία θεωρείται ότι συνιστούν οι δραστηριότητες των μαθητών οι οποίες δεν συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Κατά τον Ηλ. Ματσαγγούρα «Μια συμπεριφορά μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αταξία, αν εμποδίζει την άνετη ροή της διδασκαλίας, αν εμποδίζει τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του, αν είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνη για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αν είναι καταστροφική για τη σχολική περιουσία και αν αντιτίθεται στις ηθικές αρχές του σχολείου που καθορίζουν τι είναι αρμόζον στο χώρο του σχολείου. Μπορεί να προστεθεί και ένα έκτο κριτήριο για το χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως αταξίας, αν αυτή συγκρούεται με τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού για δύναμη, αναγνώριση και αξιοπρέπεια.» (Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 278-279)
Σύμφωνα με το *'Συμβούλιο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς' (Council for Children with Behavioral Disorders – CCBD)* τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:
1. Συμπεριφορές απέναντι στα σχολικά προγράμματα, οι οποίες διαφέρουν από τις αναμενόμενες ανάλογα με την ηλικία, τις πολιτισμικές ή τις εθνικές νόρμες, και οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την σχολική απόδοση, τις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές ικανότητες. Η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο από μια παροδική, αναμενόμενη αντίδραση σε μια στρεσσογόνα περιβαλλοντική κατάσταση, μόνιμα εμφανιζόμενη σε δυο διαφορετικά πλαίσια (ένα εκ των οποίων είναι το σχολείο) και δεν ανταποκρίνεται σε άμεση παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον ή οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπισή της δεν επαρκούν.
2. Ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες ανικανότητες.
3. Ενδέχεται να εμπεριέχονται σε αυτές σχιζοφρενικές διαταραχές, αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα προσαρμογής (Ερευνητικό Πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ ,2008, σελ. 8-9).

Είναι γεγονός πως, εξαιρώντας τις ακραίες μορφές παραβατικότητας, στην πλειοψηφία των σχολείων και για την πλειοψηφία των μαθητών η μορφή παραβατικής συμπεριφοράς η οποία συνήθως αποδίδεται με τον όρο *αταξία*, εντός της σχολικής τάξης εντοπίζεται κυρίως στην διατάραξη της ομαλής ροής του μαθήματος με κυριότερες μορφές την ελλειματική προσοχή, τα προβλήματα υπερκινητικότητας ή έλλειψης κοινωνικής αγωγής που εκδηλώνεται στις σχέσεις με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό. Είναι επίσης πολύ συχνό το φαινόμενο αυτή η συμπεριφορά να διαφοροποιείται ανάλογα με τον διδάσκοντα, την διδακτική ώρα και το διδακτικό αντικείμενο καθώς επίσης και να συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες ή και χαμηλή επίδοση στα μαθήματα.

Οι αιτίες της μπορεί να είναι ποικίλες και καθορίζονται από πλήθος συνθηκών κυρίως ψυχολογικής/εγγενούς και κοινωνικής διάστασης. Εκτός από ενδεχόμενα προβλήματα στην ψυχολογική υπόσταση του μαθητή, το κοινωνικό/οικογενειακό περιβάλλον, οι εμπειρίες και οι παραστάσεις των μαθητών αλλά και το ίδιο το σχολείο, η δομή και η λειτουργία του μπορεί να είναι επιβαρυντικοί παράγοντες για τον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη μάθηση.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς νομοθετικά καθορίζεται από το ΠΔ104/79 το οποίο στο Αρ.26, §3 αναφέρει: *πάσα δε παρέκκλισις εκ ταύτης* (της προσήκουσας διαγωγής), *εκδηλουμένη δι' υπαιτίου πράξεως ή παραλείψεως, αποτελεί αντικείμενον παιδαγωγικού ελέγχου και εν ανάγκη αντιμετωπίζεται δια σχολικών κυρώσεων κατά τας διατάξεις του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος.*
Το άρθρο 27 συνεχίζει με τις προβλεπόμενες κυρώσεις: *§1. Δια πάσαν υπαίτιον παρέκκλισιν εκ της προσηκούσης κατά την έννοιαν της §3 του Αρ. 26 του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος διαγωγής και αναλόγως του βαθμού της παρεκκλίσεως ταύτης επιβάλλονται εις τους μαθητάς αι κάτωθι κυρώσεις:*

α) παρατηρήσεις, β) επίπληξις, γ) ωριαία απομάκρυνσις εκ του διδασκομένου μαθήματος, δ) αποβολή εκ των μαθημάτων μέχρι 3 ημερών, ε) αποβολή εκ των μαθημάτων μέχρι 5 ημερών και στ) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Στη σχολική πραγματικότητα, είναι κοινώς αποδεκτό ότι γίνεται αυξημένη χρήση ή ίσως και κατάχρηση των κυρώσεων και ιδιαίτερα των ωριαίων αποβολών και επιβολή τους χωρίς τις απαιτούμενες τυπικές διαδικασίες, γεγονός που επισημαίνεται και από το ανωτέρω ΠΔ, με αποτέλεσμα στη συνείδηση των μαθητών να μην αντιμετωπίζονται πλέον ως ποινή ιδιαίτερης βαρύτητας. Η ωριαία αποβολή από το μάθημα θεωρείται χωρίς μεγάλη σημασία και μόνο ο φόβος της επανάληψης της τάξης λόγω μεγάλου αριθμού απουσιών μπορεί να την σταματήσει, γεγονός που καταργεί κάθε παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά, για την αντιμετώπιση της *παραβατικής συμπεριφοράς* των μαθητών η σύγχρονη παιδαγωγική έχει αναπτύξει ποικίλες θεωρίες οι οποίες προσπαθούν είτε να εντάξουν ομαλά τον μαθητή στη σχολική κοινότητα δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον,είτε να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον του για τη διαδικασία της μάθησης στηρίζοντάς τον θετικά (βλ. Mayer, 2007).

Μία από αυτές τις θεωρίες είναι η Συμπεριφορική προσέγγιση.

Συμπεριφορική Προσέγγιση

Η Συμπεριφορική Προσέγγιση είναι μια οργανωμένη παιδαγωγική μέθοδος που αποσκοπεί στην επιθυμητή τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στηρίζεται στην εκτίμηση ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από στοχευμένες δράσεις και παρεμβάσεις μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών του και να την κατευθύνει προς επιθυμητά αποτελέσματα.

Θεμέλιο της Συμπεριφορικής Προσέγγισης είναι η διαδικασία που χαρακτηρίζεται ως *«Ενεργός Εξάρτηση»*, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι το παιδί, όπως και ο ενήλικος, επιθυμεί τη διάκριση και την προσέλκυση της προσοχής. Στο πλαίσιο αυτής της επιθυμίας χαράσσει στρατηγικές και αναπτύσσει δράσεις που κατά την εκτίμησή του θα φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά την υλοποίηση των δράσεών του το παιδί αξιολογεί τις προσπάθειές του και διακρίνει τις στρατηγικές που πετυχαίνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τον στόχο του. Κάθε επιτυχημένη στρατηγική επαναλαμβάνεται, ενώ κάθε αποτυχημένη στρατηγική εγκαταλείπεται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί επιλέγει και υιοθετεί τις συμπεριφορές που προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των ενηλίκων, ενώ αντίθετα απορρίπτει και εγκαταλείπει τις συμπεριφορές που δεν επιτυγχάνουν τον στόχο του.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι οι συμπεριφορές που επιλέγει το παιδί μέσω της Ενεργούς Εξαρτήσης δεν αξιολογούνται με βάση το ηθικά ή κοινωνικά ορθό, αλλά με βάση την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των ενηλίκων. Στην πραγματικότητα το παιδί, όταν υιοθετεί τις συμπεριφορές του, δεν ενδιαφέρεται άμεσα για την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία τους, αλλά για την ενασχόληση των ενηλίκων με το πρόσωπό του. Όταν, λοιπόν, ο ενήλικος στρέφει την προσοχή και το ενδιαφέρον του στη συμπεριφορά του παιδιού, αυτό εκλαμβάνει τη στάση του ως επιτυχία της στρατηγικής του, άσχετα με το εάν η προσοχή και το ενδιαφέρον του ενήλικου εκφράζονται ως αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία της συμπεριφοράς του. Στις περιπτώσεις αυτές η προσοχή και το ενδιαφέρον των ενηλίκων λειτουργούν στη συνείδηση του παιδιού ως *«Ενισχυτές»* της στρατηγικής του.

Η Συμπεριφορική Προσέγγιση αποτελεί μια προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαδικασία της Ενεργού Εξαρτήσεως προς όφελος του παιδαγωγικού έργου. Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας πώς σκέπτεται και ενεργεί ο μαθητής, οργανώνει με λογικό τρόπο ένα σύστημα *«θετικών και αρνητικών ενισχύσεων»* και το διαχειρίζεται με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να υιοθετήσει *«επιθυμητές συμπεριφορές»* ή, κατά την αντίστροφη πορεία, να απορρίψει *«ανεπιθύμητες συμπεριφορές»*. Κατά την υλοποίηση του Σχεδιασμού

του ο εκπαιδευτικός υποβάλλει το έργο του σε διαρκή Αξιολόγηση, αναπροσαρμόζοντας τη δράση του ανάλογα με τις περιστάσεις και τις συνθήκες. Μέσα από τη διαδικασία της Αξιολόγησης και της Ανατροφοδότησης ο εκπαιδευτικός αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας του έργου του, διευρύνει την εργασιακή του εμπειρία και βελτιώνει την παιδαγωγική του επάρκεια.

Οι αρχές της Συμπεριφορικής Προσέγγισης σε ατομικό επίπεδο εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας εφαρμόζονται από το Σύλλογο των Διδασκόντων. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται ο ακριβής Σχεδιασμός ενός οργανωμένου Προγράμματος Δράσης και η υλοποίησή του με την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών του Συλλόγου. Η γραπτή αποτύπωση του Σχεδιασμού, της Εφαρμογής, της Αξιολόγησης (Ενδιάμεσης–Τελικής) και της Ανατροφοδότησης του έργου είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία και τη διάχυσή του.

(Οι θεωρητικές αρχές βασίζονται στο : Fontana, D., 1996)

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο σχεδιάστηκε από το Γυμνάσιο Καράτουλα και ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κ. Μιχαήλ Μπερκουτάκη (ΠΕ01) το Πρόγραμμα Δράσης *«Ελαχιστοποίηση των μονόωρων απουσιών με την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριφορικής Προσέγγισης»* (ή «ΑΠΟΥΣΙΟΚΤΟΝΙΑ») με σκοπό όχι μόνο την μείωση των μονόωρων απουσιών -- οι οποίες αποτελούν στο μεγαλύτερο μέρος τους «σύμπτωμα» της παραβατικότητας των μαθητών -- αλλά και τη γενικότερη συμμόρφωση στους κανόνες του σχολείου.

Το Πρόγραμμα Δράσης «Ελαχιστοποίηση των μονόωρων απουσιών με την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριφορικής Προσέγγισης»

Παρουσίαση

(Το Πρόγραμμα πρόκειται να υποβληθεί προς ανάρτηση στο Παρατηρητήριο Καλών Πρακτικών της ΑΕΕ. Πλήρης παρουσίαση του Προγράμματος έχει αναρτηθεί στον σύνδεσμο: http://gym-n-monast.fth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/apousioktonia).

Η «ΑΠΟΥΣΙΟΚΤΟΝΙΑ» είναι ένα παιδαγωγικό Πρόγραμμα Δράσης που υλοποιείται σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας και η εφαρμογή του οποίου προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου των Διδασκόντων και του Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Ασχολείται αποκλειστικά με τις μονόωρες απουσίες που οφείλονται σε παραβατικές συμπεριφορές και αποσκοπεί στη θετική τροποποίησή τους. Ως παραβατικές μονόωρες απουσίες ορίζονται: α) η μονόωρη αποβολή, β) η αδικαιολόγητη απουσία, γ) η καθυστερημένη προσέλευση στη σχολική αίθουσα και δ) η συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής χωρίς αθλητική φόρμα.

Την κεντρική ευθύνη υλοποίησης του Προγράμματος αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος ορίζεται ως Συντονιστής.

Στόχοι

1. Η τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς με τον περιορισμό (ή ακόμη και την εξάλειψη) του φαινόμενου της μονόωρης απουσίας και της χρήσης κινητού τηλεφώνου στην τάξη.
2. Η πρόσκτηση ευρύτερης παιδαγωγικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς μέσω της μεθοδικής, στοχευμένης και ομαδικής δράσης.

3. Η ανάδειξη και η προβολή της δυναμικής που έχει η συλλογικότητα κατά την άσκηση του παιδαγωγικού έργου και η καλλιέργεια του θετικού κλίματος που γενικά χαρακτηρίζεται ως «κουλτούρα συνεργασίας».

4. Η διάχυση της προσπάθειας με τη μορφή *«Καλής Πρακτικής»* στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο.

Σχεδιασμός και μεθοδολογία υλοποίησης

Η επιτυχία ενός παιδαγωγικού Προγράμματος Δράσης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αποδοχή του από τη μαθητική κοινότητα. Αν οι ίδιοι οι μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία του Προγράμματος Δράσης, η επιτυχία του είναι εκ προοιμίου σε μεγάλο ποσοστό εξασφαλισμένη. Η ελεύθερη και συνειδητή αποδοχή του Προγράμματος Δράσης από τη μαθητική κοινότητα διευκολύνεται με την παρουσίασή του υπό τη μορφή ενός *«Παιχνιδιού»* που διεξάγεται με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Στο *«Παιχνίδι»* αυτό, όπως σε όλα τα παιχνίδια, πρέπει να υπάρχουν «Κανόνες», *«Βαθμολογία»* και κυρίως *«Νικητής»*.

Το *«Παιχνίδι»* (έτσι θα ονομάζεται στο εξής το Πρόγραμμα Δράσης) διεξάγεται σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας και κάθε σχολικό τμήμα ανταγωνίζεται με τα άλλα. Τα τμήματα λαμβάνουν *«θετική ενίσχυση»* κάθε φορά που υιοθετούν μια *«επιθυμητή συμπεριφορά»* (ως *«επιθυμητές συμπεριφορές»* ορίζονται: α) η παρουσία στη σχολική αίθουσα και β) η μη κατοχή και χρήση κινητών τηλεφώνων). Η *«θετική ενίσχυση»* των τμημάτων γίνεται με την απονομή *«Πόντων»* που αποτελούν την αριθμητική έκφραση της επιβράβευσής τους για την καλή συμπεριφορά που υιοθέτησαν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (μήνας – σχολικό έτος).

Παράλληλα, κατά τη διεξαγωγή του *«Παιχνιδιού»* ο μαθητής σε προσωπικό επίπεδο λαμβάνει *«αρνητική ενίσχυση»,* όταν αποβάλλεται από την τάξη (μονόωρη αποβολή), αφού θα έχει υιοθετήσει μια συγκεκριμένη μορφή *«ανεπιθύμητης συμπεριφοράς»*.

Η *«αρνητική ενίσχυση»* που λαμβάνει ο μαθητής ορίζεται ως εξής: όταν ο μαθητής αποβληθεί, πηγαίνει στο γραφείο του/της Διευθυντή/-ντριας και τον/την ενημερώνει για την αποβολή του και την αιτία που την προκάλεσε. Στη συνέχεια, πηγαίνει σε ένα προκαθορισμένο χώρο (το γραφείο του Διευθυντή ή το γραφείο των καθηγητών ή μια σχολική αίθουσα) και περνά την υπόλοιπη διδακτική ώρα απασχολούμενος με μία δημιουργική δραστηριότητα. Η επίβλεψη του μαθητή γίνεται από τον/την Διευθυντή/-ντρια του σχολείου ή ανατίθεται σε έναν εκπαιδευτικό που δεν διδάσκει κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα.

Κατά τη διεξαγωγή του *«Παιχνιδιού»* τα σχολικά τμήματα αθροίζουν τους *«Πόντους»* τους. *«Νικητής»* αναδεικνύεται το σχολικό τμήμα που σε μηνιαία και ετήσια βάση συγκεντρώνει τη χαμηλότερη βαθμολογία. Το τμήμα αυτό σε μηνιαία και ετήσια βάση επιβραβεύεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων με την παραχώρηση *«Προνομίων»* που αποτελούν τη χρηστική διάσταση της *«θετικής ενίσχυσης»* που λαμβάνουν οι μαθητές για την καλή συμπεριφορά που υιοθέτησαν στο προηγούμενο χρονικό διάστημα. Τα *«Προνόμια»* ορίζονται ως εξής: α) σε μηνιαία βάση η ενασχόληση του τμήματος για δύο (2) διδακτικές ώρες με δραστηριότητες που είναι ευχάριστες και, κατά λογική συνέπεια, επιθυμητές από τους μαθητές. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η προβολή μιας ταινίας, η διδασκαλία χορού ή μια άλλη καλλιτεχνική δραστηριότητα (τραγούδι, ζωγραφική). Η επιλογή γίνεται από τους μαθητές σε συνεργασία με τον/την Διευθυντή/-ντρια του σχολείου. β) Στο τέλος του Σχολικού Έτους οι μαθητές του τμήματος που αναδείχθηκε ετήσιος *«Νικητής»* του *«Παιχνιδιού»*λαμβάνουν έντυπο *«Αναμνηστικό Βραβείο»*, στο οποίο ο Σύλλογος εκφράζει τα συγχαρητήρια του για την επιτυχία τους. Η ετήσια επιβράβευση θα ήταν καλό να πάρει και τη μορφή μιας υλικής παροχής (π.χ. ένα βιβλίο), εάν υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι. Το επιθυμητό αυτό ενδεχόμενο επαφίεται στην κρίση του Διευθυντή/-ντριας.

Τα σχετικά με την οργάνωση και τους κανόνες του *«Παιχνιδιού»* κοινοποιούνται στους μαθητές πέντε (5) τουλάχιστον ημέρες πριν από την επίσημη έναρξή του.

Χρονοδιάγραμμα και διαδικασίες παρακολούθησης

Κατά τη διάρκεια του α΄ τριμήνου οι μαθητές αγνοούν την ύπαρξη του *«Παιχνιδιού»*. Στο διάστημα αυτό συνήθως πραγματοποιούν μονόωρες απουσίες. Αυτές καταγράφονται στα Βιβλία (Απουσιολόγια, Βιβλία Φοίτησης) και τα Αρχεία (Ατομικά Δελτία) του σχολείου. Σκοπός αυτής της φάσης είναι η δημιουργία ενός αντικειμενικού μέτρου σύγκρισης που θα λειτουργήσει ως η βάση των Κριτηρίων Επιτυχίας.

Λίγο πριν την έναρξη του β΄ τριμήνου οι μαθητές ενημερώνονται για την οργάνωση του *«Παιχνιδιού»* και γίνεται η ανάρτηση των *«Κανόνων»* του στις αίθουσες.

Κατά τη διάρκεια του β΄ και του γ΄ τριμήνου σε μηνιαία βάση τα τμήματα του σχολείου συγκεντρώνουν τους *«Πόντους»* που τους αναλογούν με βάση τον αριθμό και την ποιότητα των *«επιθυμητών συμπεριφορών»* τους, ενώ ο Σύλλογος των Διδασκόντων απαντά στους μαθητές σταθερά με την πιστή εφαρμογή του πλαισίου των *«θετικών και αρνητικών ενισχύσεων»* που έθεσε στην αρχή του *«Παιχνιδιού»*.

Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα καταγράφονται σε *«Πίνακες»* οι μονόωρες απουσίες των τμημάτων, ενώ τα αποτελέσματα της καταγραφής συγκρίνονται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των προηγούμενων μετρήσεων σε μηνιαία βάση.

Στο τέλος του γ΄ τριμήνου (πριν από τις εξετάσεις) ο Σύλλογος αναδεικνύει το τμήμα που συγκέντρωσε τη χαμηλότερη *«Βαθμολογία»* ετήσιο *«Νικητή»* του *«Παιχνιδιού»* και το επιβραβεύει με την παροχή του *«Αναμνηστικού Βραβείου»*.

Αξιολόγηση και Κριτήρια επιτυχίας

Ως βάση Αξιολόγησης της επιτυχίας του έργου ορίζεται η καταγραφή των μονόωρων απουσιών του α΄ τριμήνου. Αμέσως μετά τη λήξη του καταγράφονται σε *«Πίνακα»* αριθμητικά ανά τμήμα οι μονόωρες απουσίες που καταχωρίστηκαν στα Απουσιολόγια και τα Βιβλία Φοίτησης μέχρι και τις 30/11/2014.

Στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι το τέλος του Σχολικού Έτους καταγράφονται ανά μήνα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο οι μονόωρες απουσίες των τμημάτων.

Η Αξιολόγηση του έργου γίνεται με βάση τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων που προκύπτουν από την καταγραφή των *«Πινάκων»*. Η αύξηση ή η μείωση του συνόλου των μονόωρων απουσιών που καταγράφονται κάθε μήνα στους *«Πίνακες»* ανά τμήμα με αναγωγή του ποσοστού τους επί τοις εκατό (%) εκφράζουν αριθμητικά το ποσοστό της αποτυχίας ή της επιτυχίας του έργου. Με βάση τις αριθμητικές ενδείξεις που προκύπτουν από την καταγραφή και την καταμέτρηση των μονόωρων απουσιών πραγματοποιείται στις Παιδαγωγικές Συνεδριάσεις του Συλλόγου η Αξιολόγηση και η Ανατροφοδότηση του έργου.

Ως βάση επιτυχίας του έργου ορίζεται: α) η μείωση των μονόωρων απουσιών που καταγράφηκαν το β΄ τρίμηνο κατά 20% σε σχέση με τις αντίστοιχες απουσίες του α΄ τριμήνου. β) η μείωση των μονόωρων απουσιών που καταγράφηκαν το γ΄ τρίμηνο κατά 30% σε σχέση με τις αντίστοιχες απουσίες του α΄ τριμήνου.

Επειδή τα σχολικά τρίμηνα δεν είναι στην πραγματικότητα ισόχρονα, ο υπολογισμός των ως άνω ποσοστών γίνεται με τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων που προκύπτουν μετά από την αναγωγή του συνολικού αριθμού των μονόωρων απουσιών κάθε τριμήνου στον μέσο όρο ανά διδακτική εβδομάδα.

Μέσα και πόροι

Η υλοποίηση του *«Παιχνιδιού»* απαιτεί ελάχιστους οικονομικούς πόρους (μερικές φωτοτυπίες είναι αρκετές) και στην πραγματικότητα δεν δημιουργεί καμία οικονομική επιβάρυνση στον προϋπολογισμό του σχολείου.

Τα μέσα που χρειάζονται για την υλοποίησή του (ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτυπωτής, φωτοτυπικό μηχάνημα) υπάρχουν ήδη στο σχολείο και χρησιμοποιούνται καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς.

Η ετήσια επιβράβευση του τμήματος που αναδείχθηκε *«Νικητής»* θα ήταν καλό να συνοδεύεται και με μία υλική παροχή. Ένα καλό βιβλίο λογοτεχνίας, για παράδειγμα, θα αύξανε το αίσθημα της επιτυχίας (και κατά λογική συνέπεια την επιθυμία της νίκης) και θα έδινε στους μαθητές την ευκαιρία μιας ευχάριστης και δημιουργικής ενασχόλησης για τους καλοκαιρινούς μήνες.

Η υλοποίηση του Προγράμματος «Ελαχιστοποίηση των μονόωρων απουσιών με την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριφορικής Προσέγγισης»

Η ιδέα του Προγράμματος Δράσης ανήκει στο γυμνάσιο Καράτουλα. Ο σχεδιασμός του έγινε από μια τριμελή Ομάδα Εργασίας την οποία αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί: κ.*Μπερκουτάκης Μιχαήλ* (ΠΕ 01), κ. *Σκεμπέ Ελισάβετ* (ΠΕ 05) και κ. *Τετράδη Μαρία* (ΠΕ 02) υπό την επίβλεψη της Διευθύντριας κ. *Λέλλα Ανδρομάχης* (ΠΕ05) και υλοποιήθηκε από μία μικρή ομάδα σχολείων, η οποία αποτελείται εκτός από το Γυμνάσιο Καράτουλα από (αλφαβητικά): το Γυμνάσιο Βασιλακίου (ΠΥΣΔΕ Ηλείας) του οποίου Διευθυντής είναι ο κ. Σπύρος Παπαδόπουλος,
το Γυμνάσιο Δομένικου (ΠΥΣΔΕ Λαρίσης) του οποίου Διευθυντής είναι ο κ. Γεώργιος Κουκούλης και το Γυμνάσιο Νέου Μοναστηρίου (ΠΥΣΔΕ Φθιώτιδας) του οποίου Διευθυντής είναι ο κ. Κωνσταντίνος Σπαλιώρας.

Οι Σύνδεσμοι των Σχολικών Μονάδων ήταν: ο κ. Ηλιόπουλος Κωνσταντίνος (Γ/σιο Βασιλακίου), ο κ. Ζαχαριάς Χρήστος (Γ/σιο Δομένικου) και η κ. Ζώγα Ιφιγένεια (Γ/σιο Νέου Μοναστηρίου).

Τα σχολεία της ομάδας ήταν ισότιμα και μετείχαν ισομερώς στις υποχρεώσεις και τα οφέλη που απέρρεαν από την Εφαρμογή του Προγράμματος Δράσης. Η κεντρική, όμως, ευθύνη της υλοποίησής του ανήκε στο Γυμνάσιο Καράτουλα.

Ο Σχεδιασμός και η Εφαρμογή του Προγράμματος Δράσης έγινε με τη σύμφωνη γνώμη και επίβλεψη των αρμόδιων Συμβούλων Παιδαγωγικής Ευθύνης και συγκεκριμένα, της κ. **Σουσάνας Ζαχαροπούλου,** Συμβούλου Φιλολόγων Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας, υπεύθυνης των Γ/σίων Βασιλακίου και Καράτουλα, **κ. Δημήτριου Κολοκοτρώνη,** Συμβούλου Πληροφορικής Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας, υπεύθυνου του Γ/σιου Δομένικου και **κ. Κοσμά Ηλιάδη,** Συμβούλου Πληροφορικής Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας, υπεύθυνου του Γ/σίου Νέου Μοναστηρίου.

Ο χρόνος υλοποίησής του χωρίστηκε σε τρεις (3) ισόχρονες και διαδοχικές περιόδους. Οι περίοδοι αυτές ονομάζονται: *«περίοδοι εργασίας»* και ορίζονται ως εξής:
α΄ περίοδος εργασίας: από την 01-12-2014 έως και την 31-01-2015.
β΄ περίοδος εργασίας: από την 01-02-2015 έως και την 31-03-2015.
γ΄ περίοδος εργασίας: από την 01-04-2015 έως και την 31-05-2015.
Οι μαθητές των σχολείων ενημερώθηκαν για το Πρόγραμμα μέσα από αφίσες που δημιούργησαν οι ίδιοι και οι οποίες αναρτήθηκαν στις αίθουσες και οι οποίες τους υπενθύμιζαν το «παιχνίδι» και τους κανόνες του (βλ. Παράρτημα 1).
Κάθε ενέργεια καταγραφόταν στο Χρονολόγιο που τηρούσε η Ομάδα Εργασίας, η οποία είχε και την ευθύνη της παρακολούθησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του έργου.
Από την αρχή της εφαρμογής του Προγράμματος είχε εξαγγελθεί κάποιο έπαθλο, και μάλιστα με τρόπο που διέγειρε την περιέργεια και την φαντασία των μαθητών, για το τμήμα εκείνο που θα παρουσίαζε τη μεγαλύτερη μείωση των μονόωρων απουσιών.
Στα τελικά αποτελέσματα η Ομάδα Εργασίας εκτιμά ότι το κρίσιμο στατιστικό μέγεθος αποτυπώνεται στη συνολική μείωση των μονόωρων απουσιών στα δύο τελευταία τρίμηνα κατά 31% (έναντι στόχου 28%) σύμφωνα με τον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Η ΤΕΛΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ %	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Γ΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Γ΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Γ΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ %	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΕΠΙ ΤΟΙΣ % ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΒΔΟΜΑΔΩΝ ΤΟΥ Β΄ ΚΑΙ Γ΄ Γ΄ΤΡΙΜΗΝΟΥ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΑΣΙΛΑΚΙΟΥ	7	0,7	3	0,3	-61	4	0,5	-29	-47
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΟΜΕΝΙΚΟΥ	105	10,5	81	7,4	-30	40	5,0	-52	-39
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΡΑΤΟΥΛΑ	211	21,1	141	12,8	-39	130	18,6	-12	-29
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΟΥ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ	55	5,5	50	4,5	-17	50	6,3	14	-4
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	378	37,8	275	25,0	-34	224	28,0	-26	-31

Πίνακας 1: Η τελική στατιστική αποτίμηση του Προγράμματος Δράσης

Με βάση αυτή τη μείωση η συνολική πορεία της Εφαρμογής του Προγράμματος Δράσης κρίνεται επιτυχής δεδομένων και των συνθηκών που επικρατούν σε αυτά τα σχολεία και του γεγονότος ότι ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα.

Συμπεράσματα

Η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην σχολική τάξη είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση του διδακτικού έργου. Θεωρώντας ότι το καθιερωμένο σύστημα ποινών δεν είναι λειτουργικά αποτελεσματικό και ορισμένες φορές μπορεί να επιτείνει το πρόβλημα της σχολικής *αταξίας*, ενώ συγχρόνως δεν δίνει μόνιμη λύση, η εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί να βρει τρόπους για να αντιμετωπίσει την παρεκκλίνουσα διαγωγή των μαθητών.

Το Πρόγραμμα δράσης *«Ελαχιστοποίηση των μονόωρων απουσιών με την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριφορικής Προσέγγισης»* βασίζεται στην αρχή ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά απαιτεί θετική ενίσχυση προκειμένου το άτομο να οδηγηθεί τελικά σε συνειδητή αλλαγή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εκπονήθηκε ένα Πρόγραμμα Δράσης, που παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα, στοχεύει στη μείωση των μονόωρων απουσιών, κάτι που παιδαγωγικά επιδιώκεται, ώστε παράλληλα να μειωθεί η αταξία μέσα στην σχολική τάξη και να ομαλοποιηθεί το παιδαγωγικό κλίμα της αίθουσας προς όφελος των μαθητών. Όταν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης είναι το επιθυμητό, μπορούν να επιτευχθούν οι διδακτικοί και οι ευρύτεροι στόχοι της διδασκαλίας δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα των μαθητών. Παράλληλα, με αυτό το Πρόγραμμα ενδυναμώνονται οι σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού τόσο των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2014 – 2015 σε μια ομάδα μικρών περιφερειακών Γυμνασίων με τα γνωστά προβλήματα που κάθε τέτοιο σχολείο αντιμετωπίζει. Στην εφαρμογή του σημείωσε πολύ θετικά αποτελέσματα τόσο στην μείωση

των απουσιών όσο και στη βελτίωση των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές το σχολείο αφήνοντας ευχάριστη διάθεση σε όλους τους συμμετέχοντες.

Η εφαρμογή του Προγράμματος για 2 ή περισσότερα σχολικά έτη στους ίδιους μαθητές έχει ενδιαφέρον προκειμένου να καταδείξει την αποτελεσματικότητά του και την παγίωση των επιθυμητών συμπεριφορών. Επιπλέον, ήδη προωθείται η διεύρυνσή του σε μεγαλύτερο κύκλο σχολικών μονάδων ως *καλής πρακτικής,* ώστε να γίνει κτήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας με απώτερο σκοπό να αποτελέσει για όλα τα σχολεία μια εναλλακτική ευχάριστη διαδικασία ομαλοποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών.

Αναφορές

Γεωργίου Ε., Ανάπτυξη Επιθυμητής Συμπεριφοράς Στη Σχολική Τάξη . Retrieved May 24, 2015, from http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/eis_Georgiou.pdf

Fontana, D. (1996) *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη.* (Μτφ. Λώμη, Μ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.) (2007) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* Επιστημονική επιμέλεια: Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο . Retrieved May 25, 2015, from http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (1998)«Η Σχολική Τάξη», Αθήνα In: http://users.sch.gr/abouras/elbas.pdf

Ματσαγγούρας Η. (2008) *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Mayer J. E. (2007) Δημιουργώντας ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο (Μετάφραση: Κλιάπης Π.) *Educational Practices Series* – No 16, UNESCO. Retrieved May 26, 2015, from http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac16greek.pdf).

ΟΕΠΕΚ 13.(2008): *Αποκλίνουσες συμπεριφορές - διαχείριση κρίσεων στο σχολείο 1* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής . Retrieved May 25, 2015, from http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3792/1132.pdf

Ψαρρά Γ., (2008) Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση In: Μακρή- Μπότσαρη Ε. (επιμ.) *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. retrieved May 25, 2015, from. http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/synedria_seminaria/PROBLHMATA_SYMPERIFORAS.pdf

Παράρτημα

Α Π Ο Υ Σ Ι Ο Κ Τ Ο Ν Ι Α

ΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΥ «ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ»

1. Το παιχνίδι μας είναι ομαδικό και παίζεται εντός του Ωρολογίου Προγράμματος. Κατά τη διεξαγωγή του τα σχολικά τμήματα συναγωνίζονται μεταξύ τους.

2. Τα σχολικά τμήματα σε μηνιαία και ετήσια βάση αθροίζουν τις μονόωρες απουσίες που καταγράφονται στα απουσιολόγιά τους.

3. «Νικητής» αναδεικνύεται το σχολικό τμήμα που σε μηνιαία και ετήσια βάση συγκεντρώνει τη χαμηλότερη «Βαθμολογία» μετά από: α) την αναγωγή του συνολικού αριθμού των μονόωρων απουσιών του στο μέσο όρο ανά μαθητή, β) τον πολλαπλασιασμό του αποτελέσματος της αναγωγής με το Συντελεστή 1000, και γ) την πρόσθεση των αρνητικών πόντων που έλαβε το τμήμα για κατοχή (50 πόντοι) και χρήση (100 πόντοι) κινητών τηλεφώνων στο ανωτέρω γινόμενο.

4. Η καταμέτρηση των απουσιών και η καταχώρηση της «Βαθμολογίας» γίνεται από το Συντονιστή, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων. Στο τέλος κάθε μήνα ο Συντονιστής αναρτά στις σχολικές αίθουσες ειδικό «Πίνακα» με τη μηνιαία «Βαθμολογία» όλων των σχολικών τμημάτων.

5. Τα πενταμελή μαθητικά συμβούλια έχουν το δικαίωμα να καταμετρούν παράλληλα με το Συντονιστή τη «Βαθμολογία» του τμήματός τους (όχι των άλλων τμημάτων).

6. Σε περίπτωση διαφωνίας με τη «Βαθμολογία» που είναι καταχωρημένη στους αναρτημένους «Πίνακες» τα πενταμελή μαθητικά συμβούλια απευθύνονται αρχικά στο Συντονιστή και του αναφέρουν τα σχετικά με τη διαφωνία τους.

7. Αν μετά από αυτό δεν επιλυθεί με κοινά αποδεκτό τρόπο το ζήτημα της διαφωνίας, τα πενταμελή μαθητικά συμβούλια απευθύνονται στη Διεύθυνση του σχολείου. Η κρίση της Διεύθυνσης του σχολείου είναι η τελική και γίνεται αποδεκτή από όλους.

8. Στο τέλος κάθε μήνα το τμήμα που ανακηρύσσεται «Νικητής» κερδίζει ΔΥΟ (2) ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ ΜΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ. Το πενταμελές μαθητικό συμβούλιο του τμήματος σε συνεννόηση με τη Διεύθυνση επιλέγει τη δημιουργική δραστηριότητα με την οποία επιθυμεί να ασχοληθεί το σχολικό τμήμα καθώς και το χρόνο της υλοποίησής της.

9. Το σχολικό τμήμα που σε μηνιαία βάση ανακηρύσσεται «Νικητής» για περισσότερες από μία (1) φορές δεν μπορεί επιλέξει για δεύτερη (2) φορά τις ίδιες διδακτικές ώρες για την υλοποίηση των δημιουργικών του δραστηριοτήτων.

10. Στο τέλος του Σχολικού Έτους ο Συντονιστής αναρτά στις σχολικές αίθουσες «Πίνακα» με την ετήσια «Βαθμολογία» όλων των σχολικών τμημάτων.

11. Τα πενταμελή μαθητικά συμβούλια στο τέλος του Σχολικού Έτους ελέγχουν την τε λική «Βαθμολογία» του τμήματός τους (όχι των άλλων τμημάτων) και να αναφέρουν τις τυχόν διαφωνίες τους ιεραρχικά στο Συντονιστή και τη Διεύθυνση του σχολείου. Η κρίση της Διεύθυνσης του σχολείου είναι η τελική και γίνεται αποδεκτή από όλους.

12. Οι μαθητές του τμήματος που ανακηρύσσεται «Νικητής» για το σύνολο του Σχολικού Έτους κερδίζουν ΕΝΤΥΠΟ ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ, στο οποίο ο Σύλλογος των Διδασκόντων εκφράζει την επιβράβευσή του για την επιτυχία τους (υπάρχει, άραγε, για τον ετήσιο «Νικητή» ένα ακόμη δώρο έκπληξη; Ο χρόνος θα μας το δείξει !!!)

Πρόταση Αξιοποίησης Βίντεο για τη Διδασκαλία της Επίδρασης της Οικογένειας στην Κοινωνικοποίηση και τον Κοινωνικό Έλεγχο του Ατόμου

Πριβαρτιτσάνης Πέτρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ09/ΠΕ19 / 1ο ΓΕΛ Έδεσσας
prive@sch.gr

Αλμπάνη Μελίνα – Πελαγία
Εκπαιδευτικός ΠΕ18.12 / Υπεύθυνη ΣΕΠ ΔΔΕ Πέλλας
albameli12@gmail.com

Δαμιανίδου Όλγα
Εκπαιδευτικός ΠΕ09 / Εσπερινό ΕΠΑΛ Σταυρούπολης
olgadam@gmail.com

Παπαδόπουλος Δημήτρης
Εκπαιδευτικός ΠΕ09 / 1ο ΕΠΑΛ Τυρνάβου
tsiki@hol.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση βίντεο – ταινίας ελληνικού κινηματογράφου στη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας Α' τάξης ΓΕΛ και συγκεκριμένα της επίδρασης που ασκεί η οικογένεια ως φορέας κοινωνικοποίησης και άσκησης κοινωνικού ελέγχου στα άτομα. Αρχικά γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση για τη χρήση του βίντεο στη διδασκαλία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η πρόταση διδασκαλίας ως μια καινοτόμα προσέγγιση στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διδάξει το μάθημά του.

Λέξεις κλειδιά: Βίντεο, κινηματογράφος, κοινωνικοποίηση, οικογένεια

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια πολύπλοκη δραστηριότητα μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταδώσει στο μαθητή γνώσεις, να τον βοηθήσει να αναπτύξει δεξιότητες και να του καλλιεργήσει στάσεις για το αντικείμενο της επιστήμης που διδάσκει. Στόχος του εκπαιδευτικού δε θα πρέπει να είναι η απλή μετάδοση γνώσεων στο μαθητή αλλά η σύνδεσή τους με τον πραγματικό κόσμο για να αποκτήσουν οι γνώσεις αυτές πρακτική αξία για το μαθητή. Για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας αυτής, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διάφορες μεθόδους και ποικίλα μέσα διδασκαλίας.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να εξετάσει τη δυνατότητα εφαρμογής ενός εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας αφηρημένων εννοιών σε μαθητές λυκείου, μέσω της αξιοποίησης μιας κινηματογραφικής ταινίας.

Σύμφωνα με τον Piaget, κατά τη διαδικασία της νοητικής τους ανάπτυξης, τα παιδιά κατά τη σχολική ηλικία έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη συγκεκριμένη σκέψη, η οποία απαιτεί την εποπτική προσέγγιση των προσλαμβανομένων (Κρασανάκης, 1996). Για τον Bruner η εποπτεία λειτουργεί ενισχυτικά στην αναπαράσταση των εννοιών, εξαιτίας του ότι αποτελούν έντονα αισθητηριακά αποτυπώματα (Bruner, 1996). Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται αναγκαία η αξιοποίηση μέσων τα οποία συμβάλλουν στην οπτικοποίηση θεωρητικών ή αφηρημένων γνώσεων, οι οποίες επιδιώκεται να αποκτηθούν από τους μαθητές ως αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας (Κρασανάκης, 1996).

Τα σημερινά παιδιά γεννιούνται σε έναν κόσμο διαποτισμένο από τα μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, εφημερίδες, διαδίκτυο, κινητό τηλέφωνο, κ.α.). Από τη βρεφική ηλικία ξεκινά η έκθεσή τους σε κάθε μορφή οθόνης, ενώ από την παιδική ηλικία είναι καθημερινοί χρήστες των μέσων (Κούρτη, 2012). Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι: κατά πόσο μπορεί να προσαρμοστεί η διδακτική πράξη στα παραπάνω δεδομένα έτσι ώστε να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές;

Οπτικοποιημένη γνώση

Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση μπορούν να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση; Η εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας συνέβαλε ώστε να αποκτήσει εδώ και καιρό βαρύνουσα σημασία το πολυτροπικό μήνυμα, δηλαδή το μήνυμα που περιλαμβάνει κείμενο, εικόνα και ήχο. Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη να ξεφύγουμε από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που βασίζεται αποκλειστικά στο γραπτό και προφορικό λόγο, επιδιώκοντας έναν εγγραμματισμό στα δύο αυτά μέσα και να στοχεύσουμε σε έναν πιο σύνθετο «οπτικοακουστικό εγγραμματισμό», καλλιεργώντας την ικανότητα των μαθητών να αναλύσουν ένα οπτικοακουστικό κείμενο (Αθανασάτου κ.ά, 2011).

Ο Arnheim (2005) επισημαίνει ότι η «οπτική εκπαίδευση» θα πρέπει να είναι ένας από τους πόλους γύρω από τον οποίο πρέπει να οργανώνεται το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για την επίτευξη αυτή απαιτείται η ανάλογη εκπαίδευση και προετοιμασία των μαθητών, ενώ από τη δική του πλευρά ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακινεί τους μαθητές του προς την κριτική αντιπαράθεση με τα χρησιμοποιούμενα «μέσα» και τα πληροφοριακά μηνύματα που προέρχονται από αυτά. Ιδιαίτερα όταν τα μηνύματα που εκπέμπονται είναι πολλαπλά και ταχύτατα αλληλοδιαδεχόμενα, όπως κυρίως συμβαίνει με τα οπτικοακουστικά μέσα. Ειδικά για την περίπτωση αυτών των «μέσων» η διδακτική προσέγγιση χρειάζεται να στηρίζεται στην κριτική ανάλυση και συζήτηση των μεταδιδόμενων μηνυμάτων και την αυτενεργό συμμετοχή των μαθητών (Ντάβου, 2005; Παπαθανασόπουλος, 2009), με έναν, ωστόσο, στοχευμένο και διδακτικά προσδιορισμένο τρόπο.

Ο συνδυασμός εικόνας και φαντασίας λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο στη σύνθεση αλλά και ανασύνθεση του προβαλλόμενου νοήματος, παρά την όποια επιρροή μπορεί να υφίσταται από υποκειμενικά δεδομένα (Perkins, 1994). Στην ουσία η γνώση προσεγγίζεται ως προϊόν επικοινωνιακής διαπραγμάτευσης μεταξύ του ατόμου και του κόσμου και στην κατάσταση αυτή τα «μέσα» έχουν ιδιαίτερη αξία και ασκούν διαμεσολαβητικό και διευκολυντικό ρόλο. Ως εκ τούτου, καθοριστική σημασία έχουν τόσο η καταλληλότητά τους όσο και ο τρόπος αξιοποίησής τους.

Ο κινηματογράφος και το βίντεο στη διδασκαλία

Σήμερα, ο κινηματογράφος έχει «κερδίσει» πολλούς εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που τον εντάσσουν στον προγραμματισμό τους, κατά κύριο λόγο με τη μορφή της «παρακολούθησης μιας ταινίας» (Αγραφιώτης, 2015). Διακρίνεται από όλες τις άλλες τέχνες στο ότι αποκτά μορφή αποκλειστικά με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας. Επίσης, είναι μια δραστηριότητα της οποίας το αποτέλεσμα είναι άυλο και ενεργοποιείται με μηχανική υποστήριξη (Carroll, 2008). Ο κινηματογράφος στις μέρες μας έχει υποκατασταθεί σημαντικά από το βίντεο, το οποίο μπορεί να προβληθεί με τις νέες τεχνολογίες οπουδήποτε αυτές υπάρχουν, άρα και στο σχολείο. Τα βασικά πλεονεκτήματα του βίντεο είναι τα ακόλουθα (Ζευκιλής, 1989; Κανάκης, 1989):

- Μπορεί να παράσχει οπτικοποιημένη γνώση.
- Έχει απλό χειρισμό.
- Μπορεί να εγγραφεί οτιδήποτε και να προβληθεί στην οθόνη της τηλεόρασης ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, όταν και όσες φορές είναι επιθυμητό.

- Προσφέρει τη δυνατότητα τηλεχειρισμού βραδείας ή ταχείας κίνησης, ανίχνευσης και ακινητοποίησης («πάγωμα») της εικόνας.

Ειδικά η τελευταία δυνατότητα – πλεονέκτημα του βίντεο είναι που αποτελεί την κύρια διαφοροποίησή του από την τηλεόραση, στην οποία υπάρχει συνεχής ροή εικόνων και πληροφοριών, τις οποίες ο θεατής δεν μπορεί να επεξεργαστεί στον ανάλογο χρόνο και με την ανάλογη ταχύτητα, διότι τόσο οι εικόνες όσο και οι παρεχόμενες από αυτές πληροφορίες διαδέχονται η μία την άλλη με εξαιρετική ταχύτητα, με αποτέλεσμα να μην αφήνουν στον τηλεθεατή τα απαραίτητα περιθώρια επεξεργασίας τους. Με τη δυνατότητα του βίντεο να εναλλάσσει την ταχύτητα προβολής αίρεται το μειονέκτημα αυτό και αντιστοίχως αξιοποιούνται όλα τα υπόλοιπα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η τηλεόραση. Ταυτόχρονα, ο τηλεθεατής καθίσταται περισσότερο κριτικός και διεισδυτικός στα όσα προβάλλονται. Η δυνατότητα συνεπάγεται τα ακόλουθα:

- Άνεση χρονικής επεξεργασίας των προβαλλόμενων οπτικών δεδομένων.
- Διαλεκτική θεώρηση, ανάλυση, εμβάθυνση και κριτική αντίληψη των προβαλλόμενων.
- Δυνατότητα βελτίωσης της ικανότητας τηλεθέασης και σε άλλες καταστάσεις προβολής αντίστοιχων εικόνων και ανάλογων μηνυμάτων από τον τηλεθεατή και ειδικότερα του τηλεθεατή – μαθητή, όταν παρακολουθεί μόνος του τηλεόραση ή άλλου τύπου προβαλλόμενων εικόνων (British Film Institute, 2000).

Με τη χρήση του βίντεο στη διδακτική διαδικασία επιχειρείται η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, εξαιτίας των πλεονεκτημάτων της κινούμενης εικόνας, αλλά με τη διαφοροποιημένη διάσταση της ενεργού συμμετοχής στην αναζήτηση και αναχώρηση του πραγματικού μηνύματος και όχι της παθητικής αποδοχής της επιφανειακά προβαλλόμενης πληροφόρησης. Επομένως, με τη χρήση του βίντεο επιχειρείται η διαμόρφωση της κριτικής στάσης έναντι του προβαλλόμενου, με την έννοια της αμφισβήτησης, της διαρκούς και τεκμηριωμένης αξιολόγησης, καθώς και του αναλυτικού και διερευνητικού σχολιασμού του (Jeong, 2001).

Οι ανωτέρω επιτεύξεις είναι δυνατόν να υλοποιηθούν μέσω της επεξεργασίας και της συσχέτισης των πληροφοριών, της αναζήτησης και εμβάθυνσης του νοήματος, της εμπιστοσύνης στην προσωπική κρίση και την αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών (Sjoberg, 2000). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, δεν είναι τυχαίες δράσεις, οι οποίες μπορούν να συμβούν σε οποιαδήποτε περίσταση αξιοποίησης του βίντεο. Αντίθετα, απαιτείται οργανωμένη και δομημένη πλαισίωσή τους στην κάθε τους λεπτομέρεια, που συντελείται τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια, αλλά και κατόπιν της χρήσης του βίντεο στη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2012), ως κύριο δομικό πλαίσιο αξιοποίησης του βίντεο εντοπίζονται τα ακόλουθα βασικά σημεία, τα οποία πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός:

- Συνθήκες προβολής (διαρρύθμιση χώρου, τύπος οθόνης, λοιπά τεχνικά χαρακτηριστικά).
- Επιλογή προβαλλόμενων.
- Δημιουργία ευνοϊκού κλίματος πριν από την προβολή, εισαγωγή βασικών προβληματισμών επί των προβαλλόμενων.
- Προβολή του βίντεο (συνεχής ή διακοπτόμενη).
- Αξιοποίηση των προβαλλόμενων.

Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας

Μαθησιακό αντικείμενο

Η διδακτική πρόταση αναφέρεται στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας Α’ τάξης Γενικού Λυκείου, στα πλαίσια του οποίου διδάσκονται θέματα από τρεις επιστήμες: οικονομία, κοινωνιολογία και πολιτική. Το έκτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Κοινωνικοποίηση και Πολιτικοποίηση» και αναλύει έννοιες σχετικές με την κοινωνικοποίηση και τον κοινωνικό

έλεγχο. Τα θέματα αυτά παρουσιάζονται σε περιορισμένη έκταση στο σχολικό βιβλίο με θεωρητικό τρόπο, γεγονός που δε διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν και πολύ περισσότερο να ασχοληθούν με τις ούτως ή άλλως αφηρημένες έννοιες. Για το λόγο αυτό επιχειρείται μια νέα προσέγγιση του θέματος με τη βοήθεια της χρήσης βίντεο, μέσα από μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση.

Η συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών για την παρουσίαση κοινωνιολογικών εννοιών, την ερμηνεία της συμπεριφοράς των ανθρώπων, την προσπάθεια επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και την περιγραφή των κοινωνικών φαινομένων είναι η εισήγηση. Για τη διδασκαλία των παραπάνω μαθησιακών αντικειμένων βέβαια ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του και διάφορες άλλες μεθόδους και τεχνικές, καθώς και ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα, όπως εικόνες, κινούμενα σχέδια, φωτογραφίες, σλάϊντς, βίντεο, κ.α. Στην περίπτωση του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας και στα αντικείμενα από την επιστήμη της κοινωνιολογίας που περιέχει το μάθημα, δύο ερώτημα τίθενται: α) πώς μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα οι διδακτικοί στόχοι; β) πώς μπορεί να προκληθεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή;

Σκοπός

Αν υποθέσουμε ότι στα παιδιά αρέσουν οι ιστορίες και τις ακούν με ενδιαφέρον, τότε θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε κατάλληλες ιστορίες για να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν καλύτερα το περιβάλλον τους και να συνειδητοποιήσουν ότι η Κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη που σχετίζεται με την πραγματική ζωή.

Ο κινηματογράφος έρχεται να συνδράμει στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού, δίνοντάς του ιστορίες μέσα από ατελείωτες κινηματογραφικές ταινίες. Η θεματολογία της κινηματογραφίας αντλείται από την ζωή (Μηλιώνη, 2008). Ανεξάρτητα από την καλλιτεχνική τους ποιότητα, ταινίες κάθε λογής (επιστημονικής φαντασίας, κοινωνικές, αισθηματικές, πολιτικές, πολεμικές), στήνουν κάθε φορά ένα ολόκληρο σκηνικό, λιγότερο ή περισσότερο αληθοφανές, ρεαλιστικό ή μη, που μας προσφέρει με γλαφυρό τρόπο πολύτιμες λεπτομέρειες μορφών ζωής τις οποίες δεν μπορούν να εξεικονίσουν επαρκώς οι προκείμενες και τα συμπεράσματα της επιχειρηματολογίας υπέρ της μιας η της άλλης θέσης (Βιρβιδάκης, 2010).

Προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές μια εποπτική προσέγγιση της προσλαμβανόμενης γνώσης που τους μεταδίδει ο καθηγητής και να ενισχυθεί η αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών, όπως αυτή της κοινωνικοποίησης, προτείνεται η αξιοποίηση μιας κινηματογραφικής ταινίας. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στην τάξη απόσπασμα από μια παλιά ελληνική κινηματογραφική ταινία με σκοπό να εμπλέξει τους μαθητές σε ένα σύντομο ταξίδι ανακάλυψης της επίδρασης που επιφέρει το οικογενειακό περιβάλλον στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά των ατόμων. Σκοπός της πρότασης είναι να οπτικοποιήσουν οι μαθητές θεωρητικές ή αφηρημένες γνώσεις και να ενεργοποιηθούν στο μάθημα.

Συνθήκες προβολής

Για την προβολή της ταινίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάσει τον χώρο της σχολικής τάξης, όπου λειτουργούν καθημερινά και είναι οικείος για όλους. Για να προβάλει ο εκπαιδευτικός το υλικό θα χρησιμοποιήσει ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα και ηχεία. Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την οθόνη του υπολογιστή ή την οθόνη τηλεόρασης, ωστόσο τέτοια προβολή, αν και πρακτική σε ειδικές περιπτώσεις, είναι ακατάλληλη όταν η προβολή έχει θέμα τον κινηματογράφο. Το μέγεθος της οθόνης αλλάζει τον τρόπο που ο θεατής «διαβάζει» την εικόνα (Αγραφιώτης, 2015). Έτσι, η προβολή θα πρέπει να γίνει σε οθόνη (κάδρο) όσο το δυνατό μεγαλύτερων διαστάσεων, όπως συμβαίνει σε μια κινηματογραφική αίθουσα.

Προβαλλόμενο υλικό

Για τις ανάγκες επίτευξης του παραπάνω σκοπού χρησιμοποιείται η κωμωδία του Αλέκου Σακελλάριου «Μακρυκωσταίοι και Κοντογιώργηδες». Πρόκειται για μια ασπρόμαυρη κινηματογραφική ταινία παραγωγής 1960, με πρωταγωνιστές τους Κώστα Χατζηχρήστο, Ντίνο Ηλιόπουλο, Παντελή Ζερβό, Λαυρέντη Διανέλλο και άλλους, διάρκειας 76 λεπτών.

Στην ταινία, δύο καλόκαρδοι, δειλοί και αθώοι άνθρωποι από την επαρχία, ο Στέλιος Κοντογιώργης και ο Θωμάς Μακρυκώστας, βρίσκονται στην Αθήνα εξαιτίας μιας μακρόχρονης βεντέτας που χωρίζει τις δυο οικογένειες από πολύ παλιά - τόσο παλιά που κανείς δεν θυμάται πώς ξεκίνησε. Οι συγγενείς τους, λόγω ενός επεισοδίου στο χωριό, ρίχνουν λάδι στην φωτιά, προκαλώντας τόσο τον φόβο όσο και την οργή τους. Οι δύο άντρες, στη προσπάθειά τους να κρυφτούν, συναντώνται, χωρίς όμως να γνωρίζει ο ένας τον άλλον.

Για το μαθησιακό αντικείμενο της διδακτικής πρότασης ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο αποσπάσματα της ταινίας, μέσα από τα οποία παρουσιάζεται η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά των ατόμων.

Με τη βοήθεια της υπηρεσίας διαμοίρασης βίντεο “Youtube” που είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα www.youtube.com ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει και να προβάλει την ταινία, πληκτρολογώντας στο σχετικό πλαίσιο αναζήτησης ταινιών τον τίτλο «ΜΑΚΡΙΚΩΣΤΑΙΟΙ ΚΑΙ ΚΟΝΤΟΓΙΩΡΓΗΔΕΣ. ΚΩΜΩΔΙΑ. ΟΛΟΚΛΗΡΗ ΤΑΙΝΙΑ. YouTube». Το βίντεο αυτό έχει διάρκεια 1 ώρα, 14 λεπτά και 48 δευτερόλεπτα. Δεν απαιτείται φυσικά να προβληθεί ολόκληρη η ταινία. Θα προβληθούν δύο αποσπάσματα από την ταινία, στις ακόλουθες χρονικές περιόδους: το πρώτο από το χρονικό σημείο 5’:00’’ μέχρι το χρονικό σημείο 14’:40’’, δηλαδή περίπου 10 λεπτά. Το δεύτερο απόσπασμα ξεκινάει από το χρονικό σημείο 23’:55’’ μέχρι το χρονικό σημείο 28’:55’’, δηλαδή 5 λεπτά. Συνολικά, η διάρκεια των δύο αποσπασμάτων είναι περίπου 15 λεπτά.

Προετοιμασία – Εκτέλεση – Αξιοποίηση

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ως μέλημά του να διδάξει το μαθησιακό αντικείμενο που αφορά στην κοινωνικοποίηση (επίδραση της οικογένειας στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των μελών της) και τον κοινωνικό έλεγχο, πρέπει να δημιουργήσει θετική διάθεση στους μαθητές, ανοίγοντας μια μικρή συζήτηση και θέτοντας ορισμένους προβληματισμούς γύρω από το μαθησιακό αντικείμενο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει τα ακόλουθα:

- Ενημερώνει τους μαθητές ότι πρόκειται να δουν ένα απόσπασμα από μια παλιά ελληνική ταινία, με σκοπό να την αξιοποιήσουν στο μάθημα. Τονίζει στους μαθητές να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά την παρακολούθηση του αποσπάσματος της ταινίας και εάν επιθυμούν να κρατάνε σημειώσεις, διότι μετά θα ακολουθήσουν ερωτήσεις πάνω σε όσα προβληθούν.
- Προετοιμάζει το σύστημα προβολής (Η/Υ, βιντεοπροβολέας, ηχεία), επιλέγοντας να προβάλει την ταινία σε όσο το δυνατό μεγαλύτερη επιφάνεια (οθόνη) μέσα στην τάξη.
- Προβάλει το πρώτο απόσπασμα της ταινίας, χωρίς να διακόπτει την προβολή.
- Μετά το πέρας της προβολής του πρώτου αποσπάσματος, διανέμει σε κάθε μαθητή ένα φύλλο εργασίας και ζητάει να το συμπληρώσουν, παρακολουθώντας ξανά ένα δεύτερο απόσπασμα από την ταινία με το ίδιο περιεχόμενο αλλά με άλλα πρόσωπα να πρωταγωνιστούν.
- Στο τέλος συνοψίζει τις απαντήσεις που δόθηκαν και συζητά μαζί τους.

Η χρονική κατανομή της προτεινόμενης δραστηριότητας μέσα σε μια διδακτική ώρα διάρκειας 45 λεπτών έχει ως εξής:

Πίνακας 1. Χρονική κατανομή υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Δραστηριότητα	**Λεπτά**

Εισαγωγική ενημέρωση των μαθητών για την υλοποίηση της δραστηριότητας	5
Προβολή πρώτου αποσπάσματος	10
Σχηματισμός ομάδων, διανομή φύλλου εργασίας	5
Προβολή δεύτερου αποσπάσματος	5
Απαντήσεις ερωτήσεων στην τάξη – αξιολόγηση	10
Σύνοψη απαντήσεων – εισήγηση	10
Σύνολο	**45**

Αξιολόγηση μαθητών

Όταν ολοκληρωθεί η προβολή του πρώτου αποσπάσματος της ταινίας, οι μαθητές λαμβάνουν από ένα φύλλο εργασίας το οποίο περιέχει τις ακόλουθες ερωτήσεις (σε παρένθεση η βαθμολόγησή της κάθε ερώτησης):

1. Περιγράψτε σύντομα τον χαρακτήρα του πρωταγωνιστή, χρησιμοποιώντας κατάλληλα επίθετα που ταιριάζουν στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά του. (2 μονάδες)
2. Ποια συγγενική σχέση συνδέει τον πρωταγωνιστή με το πρόσωπο που τον επισκέπτεται; (1 μονάδα)
3. Από ποια περιοχή προέρχεται ο επισκέπτης και σε ποια περιοχή ζει ο πρωταγωνιστής; (1 μονάδα)
4. Τι ζητάει ο επισκέπτης από τον πρωταγωνιστή να κάνει; Με ποια κοινωνική αξία συνδέεται η επιζητούμενη συμπεριφορά; (2 μονάδες)
5. Είναι θετική ή αρνητική η αρχική αντίδραση του πρωταγωνιστή στην επιζητούμενη πράξη; (1 μονάδα)
6. Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο επισκέπτης για να πείσει τον πρωταγωνιστή να προχωρήσει στην επιζητούμενη πράξη; (3 μονάδες)
7. Ποιές συνέπειες προβάλει ο επισκέπτης στον πρωταγωνιστή για την περίπτωση που ο δεύτερος δεν προχωρήσει στην επιζητούμενη πράξη; (3 μονάδες)
8. Ποιες χειρονομίες ή φράσεις χρησιμοποιεί ο επισκέπτης για να πείσει τον πρωταγωνιστή να αλλάξει συμπεριφορά; (3 μονάδες)
9. Ποια επιχειρήματα προβάλει ο πρωταγωνιστής για να δικαιολογήσει τη στάση του στον επισκέπτη; (2 μονάδες)
10. Με ποια κοινωνική αξία συνδέεται η συμπεριφορά του πρωταγωνιστή; (2 μονάδες)

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις απαιτούν την παρατηρητικότητα των μαθητών και την ικανότητά τους να συγκρατούν πληροφορίες μέσα από την παρακολούθηση μιας ταινίας. Οι επόμενες επτά ερωτήσεις έχουν συγκεκριμένη στόχευση και σχετίζονται με το μαθησιακό αντικείμενο που πραγματεύεται η διδακτική πρόταση.

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των 4 ατόμων, επιτρέποντας το σχηματισμό τους ελεύθερα σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, καταγράφοντας όμως τα ονόματα ανά ομάδα. Στη συνέχεια προβάλει το δεύτερο απόσπασμα της ταινίας και ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν όσο το δυνατό καλύτερες απαντήσεις για τις ερωτήσεις που έχουν στο φύλλο εργασίας ή να οριστικοποιήσουν τις απαντήσεις που ήδη έχουν σημειώσει.

Στη συνέχεια ο καθηγητής συλλέγει το συμπληρωμένο φύλλο με τις απαντήσεις από κάθε ομάδα. Για κάθε μία ερώτηση ζητάει από έναν εκπρόσωπο από κάθε ομάδα να δώσει στην τάξη την απάντηση της ομάδας του. Έχοντας συλλέξει τα φύλλα με τις απαντήσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει και να βαθμολογήσει τις απαντήσεις της ομάδας σε άλλο χρονικό σημείο. Επίσης, μπορεί να αξιολογήσει τη συμμετοχή του κάθε μαθητή στην όλη δραστηριότητα, καθώς είναι εύκολη η παρατήρηση της δράσης του καθενός μέσα στην ομάδα και η συμβολή του στην απάντηση των ερωτήσεων.

Αφού απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις από τις ομάδες, ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τις απαντήσεις και κάνει μια σύντομη εισήγηση για το θέμα, ανασύροντας από τη μνήμη όλων

ως παραδείγματα σκηνές από την ταινία που προηγήθηκε (ξαναπροβάλλοντας κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα της ταινίας), προκειμένου να είναι πιο συγκεκριμένες οι έννοιες που θα αναφέρει και οι μαθητές να έχουν πιο παραστατική εικόνα στο μυαλό τους. Έτσι καλύπτει την παράδοση της σχετικής ύλης του σχολικού βιβλίου.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών και αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση, έχει διευρύνει τους ορίζοντες και τα εργαλεία της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμβάλλοντας στην καλύτερη διαπραγμάτευση, επεξεργασία και τελικά κατανόηση εννοιών σε πολλά επιστημονικά πεδία. Η διδακτική πράξη αποτελεί την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το κρίσιμο ζήτημα για την επίτευξη όλων των εκπαιδευτικών στόχων.

Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας μπορεί να αξιοποιήσει νέες μεθόδους και μέσα, με τα οποία απλοποιεί αφηρημένες έννοιες και οδηγεί τους μαθητές σε πιο εύκολα μονοπάτια κατάκτησης της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται μόνο στην μετάδοση γνώσεων αλλά να φροντίζει να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών με τα νέα μέσα και μεθόδους που χρησιμοποιεί, να ενεργοποιεί τους μαθητές βιωματικά και να τους βοηθάει να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στην καθημερινότητά τους. Τότε η εκπαίδευση ολοκληρώνεται επιτυχώς, όταν επιφέρει αλλαγή στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις δεξιότητες των μαθητών, ιδιαίτερα εάν είναι σε θέση να καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών να αναλύουν ένα οπτικοποιημένο κείμενο, να τους παρακινεί να έρχονται σε κριτική αντιπαράθεση με το υλικό που επεξεργάζονται και να οδηγούνται σε κριτική ανάλυση και συζήτηση αυτού του υλικού.

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και ειδικά το βίντεο με μεθοδικό τρόπο. Εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν την ευκαιρία να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να επιδοθούν σε μια διαδραστική διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες παρατηρητικότητας που έχουν για να ανακαλύψουν νέες γνώσεις, και να συνδέσουν τη θεωρία με τον πραγματικό κόσμο, έστω και αν αυτός αναπαριστάται μέσα από μια κινηματογραφική ταινία. Άλλωστε, οι ταινίες εμπνέονται από τον πραγματικό κόσμο!

Από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης στη σχολική τάξη αναμένεται αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών και ενεργοποίηση όλων στο μάθημα, κάτι που είναι περισσότερο δύσκολο να προκύψει όταν το ίδιο μάθημα διεξαχθεί με την παραδοσιακή μέθοδο της εισήγησης. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για το σχηματισμό ομάδων, να παρακολουθήσουν με προσοχή την ταινία και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν, να καταγράψουν και να αξιοποιήσουν τις προβαλλόμενες πληροφορίες. Αυτές τις πληροφορίες, αφού τις επεξεργαστούν στην ομάδα τους, θα τις συσχετίσουν και με τις προσωπικές τους κρίσεις, αναζητώντας ένα νόημα, δίνοντας ευκαιρία να εκφραστούν οι ενδεχόμενες διαφορετικές απόψεις των άλλων μελών της ομάδας.

Η ενεργοποίηση όλων των μαθητών αναμένεται να πραγματοποιηθεί μέσα από την ομαδική εργασία, με πνεύμα συνεργασίας, προκειμένου να δώσει η κάθε ομάδα σωστές απαντήσεις. Εάν η πλειοψηφία των μαθητών απαντήσει σωστά στις ερωτήσεις, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι σε θέση να συλλάβουν τη μετάδοση οπτικών πληροφοριών, να τις επεξεργαστούν κριτικά και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με αυτά που παρακολουθούν. Έτσι, θα έχουν επιτευχθεί αποτελεσματικότερα οι στόχοι της διδακτικής πράξης. Στο ερώτημα λοιπόν εάν οι νέες τεχνολογίες είναι σε θέση να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση, η απάντηση που δίνουμε είναι θετική.

Αναφορές

Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*. Μτφ. Ποταμιανός Ι., Αθήνα: Θεμέλιο.

British Film Institute. (2000). *Moving images in the classroom: A secondary Teacher's Guide to using films and television*. London: British Film Institute.

Bruner, J. (1996). *Studies in cognitive growth*. USA: John Willey.
Carroll, N. (2008). *Philosophy of Motion Pictures*. Oxford: Blackwell Publishing.
Jeong, H-S. (2001). *Theory, practice and empowerment in media education: A case study of critical pedagogy*. PhD Thesis. London: Institute of Education.
Perkins, N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Geffy Center for Education in the Arts.
Sjoberg, U. (2000*). Screen Rites: A study of Swedish people's use and meaning –making of screen-based media in everyday life*. Lund: Lund University.

Αγραφιώτης, Μ. (2015). Η κινηματογραφική παιδεία την εποχή των Τ.Π.Ε., *Περιοδικό i-teacher,* 10, 139-146.
Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., Παραδείση, Μ. (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Γ΄. *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση – Η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Βιρβιδάκης, Σ. (2010). Η χρησιμοποίηση του κινηματογράφου κατά τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. *1ο Πανελλήνιο Συμπόσιο της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών πολιτιστικών θεμάτων*. Ανασύρθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/lessons/philosophy/xrisimopoiisi_kinimatgrafou_sti_didaskalia.doc , διαθέσιμο στις 8/9/15.
Ζευκιλής, Α. (1989). *«Βίντεο-Βίντεο στην εκπαίδευση».* Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Κούρτη, Ε. (2012). (Επιμ.). Εισαγωγή. Στο *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας* (σσ. 17-41) Τόμ. Α΄. Αθήνα: Ηρόδοτος.
Κρασανάκης, Γ. (1996). *Ψυχολογία του παιδιού: Βασικές έννοιες, θέματα γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους, του νηπίου και του εφήβου*. Ηράκλειο: χο.
Μηλιώνη, Φ. (2008). *Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της εγκληματολογίας*. Ανασύρθηκε από http://www.theartofcrime.gr/assets/xrisi%20newn%20texnologiwn.doc, διαθέσιμο στις 8/9/15.
Ντάβου, Μ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
Παπαθανασόπουλος, Σ. (2009). *Το τέλος της παιδικής αθωότητας: Παιδιά και Μέσα Μαζικής ενημέρωσης. Οι ανήλικοι στον κόσμο της επικοινωνίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας.
Φύκαρης, Ι. *(2012).* Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: μια διδακτική δυνατότητα. *Περιοδικό «Τα εκπαιδευτικά»*, 103-104, 233-247.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης

Μπλάκου Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 -Med Καθηγητών Αγγλικής
theoblak@yahoo.gr

Μπατζιτέγος Απόστολος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
apmpat@yahoo.gr

Κυρατζής Αντώνιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ11
akyratzis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής πρότασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναπτύχθηκε στην Δ τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Τυρνάβου με τη συνεργασία του δασκάλου της τάξης και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Αγγλικών και Φυσικής Αγωγής) που διδάσκουν σε αυτήν την τάξη. Παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση, η μεθοδολογία και οι φάσεις ανάπτυξης της δράσης, όπως επίσης και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Παρατηρείται η επίδραση που έχει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης η καινοτόμα εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από τη συνεργασία μιας ετερογενούς ομάδας εκπαιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Η συγκεκριμένη Διδακτική Πρακτική σχεδιάστηκε και έχει εφαρμοσθεί στο πλαίσιο μιας πειραματικής έρευνας, με σκοπό την εκπόνηση εργασίας που παρουσιάστηκε στα πλαίσια υλοποίησης του προγράμματος: «Δίκτυο Σχολείων Έρευνας», με συντονιστή το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Μαθηματικά, Αγγλικά, Φυσική Αγωγή.

Εισαγωγή

Οι σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν επιφέρει έντονη διαφοροποίηση στο μαθητικό πληθυσμό: ατομική, πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνική, οικονομική και θρησκευτική. Σ’ αυτές τις συνθήκες έντονης εσωτερικής διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική (Παντελιάδου, 2000). Οι επιταγές των καιρών και η έκκληση για ισότητα έχει οδηγήσει τα σχολεία στη δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων. Οι τάξεις μικτής ικανότητας μπορούν να αποτελέσουν ζωντανό παράδειγμα ισότητας ευκαιριών, αν οι μαθητές δεχτούν τέτοια διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin & Talbert, 1993).

Η Tomlinson (2003) τονίζει χαρακτηριστικά, πως ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους καινοτόμους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Η καινοτομία στην εκπαίδευση εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις όσον αφορά την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Έτσι, στην παρούσα εισήγηση αναπτύσσεται μια διδακτική πρόταση σχεδιασμένη σύμφωνα με της αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με γενικό στόχο την εξάσκηση των μαθητών της Δ τάξης σε προβλήματα Μαθηματικών τεσσάρων πράξεων και εφαρμογή σε τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: Μαθηματικά, Αγγλικά, Φυσική Αγωγή. Η καινοτομία του εν λόγω διδακτικού σεναρίου συνίσταται στο ότι επιχειρήσαμε μια πειραματική διαθεματική προσέγγιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να συνδεθούν τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Το συγκεκριμένο εγχείρημα αφορά στο σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης μέσα σε ενιαίο πλαίσιο (διαφοροποιημένη διδασκαλία) που έχει ως βάση ένα κεντρικό θέμα (επίλυση προβλημάτων τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά χρησιμοποιώντας μόνο τη σκέψη τους) και προχωρά με τον προσδιορισμό επιμέρους στόχων και εννοιών που σχετίζονται με τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. χρήση του Simple Present (Απλού Ενεστώτα) στα Αγγλικά ή την εξάσκηση ισσοροπίας και προσανατολισμού στη Φυσική Αγωγή). Καθώς στη διδακτική αυτή πρόταση προσδίδεται βιωματική και ευρηματική μορφή με στόχο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες, είναι αναγκαία, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), η σύμπραξη γνώσεων από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Οι επιμέρους στόχοι και δεξιότητες που τέθηκαν στα αντικείμενα των Αγγλικών και της Φυσικής Αγωγής αντλήθηκαν από τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ) των δύο μαθημάτων, συνδέθηκαν με εκείνους των Μαθηματικών και διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Στόχοι των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και η διασύνδεσή τους

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	**ΑΓΓΛΙΚΑ**	**ΔΙΑΔΥΝΔΕΣΗ**
Επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές εξερευνούν μία κατάσταση, κατασκευάζουν ερωτήσεις και προβλήματα με βάση συγκεκριμένα δεδομένα, διατυπώνουν διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα, αναγνωρίζουν και περιγράφουν ανάλογες καταστάσεις, ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή.	Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν γνωστά ονομάτα και λέξεις σε απλές προτάσεις, χεησιμοποιούν απλές λέξεις και εκφράσεις για να περιγράψουν τις καθημερινές τους συνήθειες ή μια εικόνα, μπορούν να συνδυαλέγονται με απλούς τρόπους, μπορούν να κάνουν ερωτήσεις και να δώσουν απαντήσεις πάνω σε απλά θέματα.	Να μπορούν να κατανοήσουν τα δεδομένα ενός μαθηματικού προβλήματος γραμμένου σε απλή γλώσσα στα Αγγλικά, να χρησιμοποιήσουν απλό λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τη λύση του και να επεξεργατούν τα δεδομένα, να χρησιμοποιήσουν Αγγλικά και μαθηματικά σε real-life situations (π.χ. για τη συμμετοχή τους σε διεθνή διαγωνισμό).
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	**ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**	**ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ**
Επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές εξερευνούν μία κατάσταση, κατασκευάζουν ερωτήσεις και προβλήματα με βάση συγκεκριμένα δεδομένα, διατυπώνουν διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα, αναγνωρίζουν και περιγράφουν ανάλογες καταστάσεις, ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή.	Βασικές έννοιες προσανατολισμού, ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων, εκμάθηση κατευθύνσεων, ανάπτυξη αίσθησης σώματος, αντίληψης χώρου, συντονισμού, ενίσχυση αυτοσυγκέντρωσης και αυτοποποίθησης. Έννοιες συνεργασίας και αυτενέργειας.	Να συνδέσουν την έννοια του προσανατολισμού και την ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων με την καθημερινότητά τους και το παιχνίδι τους. Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις για την επίλυση προβλήματος στα μαθηματικά για κα ξεπεράσουν δοκιμασίες σε ένα παιχνίδι συνεργασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο – Μεθοδολογία

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. (Tomlinson, 2001, 2003; Κουτσελίνη, 2001, 2006).

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, το μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε τεσσερις διαστάσεις: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process), το τελικό προϊόν (product) και το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια. Οι εργασίες πρέπει να είναι στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας έτσι ώστε να είναι και να παραμένουν παρωθητικές. Εργασίες που είναι πολύ εύκολες, γίνονται ανιαρές ενώ εργασίες που είναι πολύ δύσκολες προκαλούν απογοήτευση (Tomlinson, 2010).

Διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή: Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει βρει ακριβώς σε ποιο σημείο πρέπει να γίνει η διδασκαλία, μπορεί να ρυθμίσει κατάλληλα διαφορετικές πλευρές της (Tomlinson, 2010). Οι μαθητές, για να μάθουν καινούριες έννοιες, μπορεί να δουλεύουν είτε κάτω από το επίπεδο της τάξης είτε πάνω από αυτό ή να καλύπτουν τα προηγούμενα κενά τους. Οι δραστηριότητες σε κάθε ομάδα συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που περιέχουν. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα αναλάβουν εργασίες λιγότερο σύνθετες από εκείνες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι πιο προχωρημένοι μαθητές.

Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή: Αναμφισβήτητα, για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, είναι: το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του (Hall, 2002). Αρχικά ο εκπαιδευτικός ερευνά, για να καθορίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια αναλύει ένα θέμα σε υποθέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τα δικά τους ενδιαφέροντα, τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη από τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση (Tomlinson, 2004).

Διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή: Σύμφωνα με το Gardner (1983) και Sternberg (1985), οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους (οπτικοί, ακουστικοί, κιναισθητικοί, λογικομαθηματικοί, κλπ). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ αφορά στον τρόπο παρουσίασης του υλικού από την εκπαιδευτικό (προφορικά, οπτικά, από το μέρος στο όλο ή το αντίθετο), στη συνέχεια την ομαδοποίηση, τους διάφορους τρόπους αξιολόγησης, τους γραφικούς οργανωτές και στο τέλος τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Γλωσσική, μαθηματική, οπτικοχωρική, μουσική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική).

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, οργάνωση χώρου, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική) ώστε να αποτελεί ένα περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Στο Δημοτικό πρέπει να υπάρχουν χώροι μέσα στην αίθουσα όπου οι μαθητές θα μπορούν να απομονώνονται ή να συνεργάζονται. Παρέχονται υλικά που αντανακλούν τις διάφορες κουλτούρες και το περιβάλλον του σπιτιού τους. Δίνονται σαφείς οδηγίες για δημιουργία ανεξάρτητης εργασίας, που θα καλύπτει τις ατομικές ανάγκες τους. Αναπτύσσουν συνήθειες που επιτρέπουν στους μαθητές να παίρνουν βοήθεια, όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με άλλους μαθητές και δεν μπορεί να τους βοηθήσει αμέσως. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κάποιοι πρέπει να κινούνται για να μάθουν (Tomlinson, 2003).

Βασικό δομικό στοιχείο για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση (flexible grouping) (King-Shaver & Hunter, 2003), που μπορεί να περιλαμβάνει τυχαία ομαδοποίηση, ομοιογενείς ομάδες, ομάδες κοινού ενδιαφέροντος, μικτού επιπέδου ομάδες, ομάδες επιλογής των μαθητών. Κάθε μορφή ομαδοποίησης μπορεί να είναι κατάλληλη για διαφορετικούς στόχους, αρκεί να διευκολύνει τη μάθηση για τους μαθητές.

Υλοποίηση της δράσης

Ομάδα – στόχος και αναμενόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σεναρίου

Η ομάδα στόχος μας ήταν οι μαθητές της Δ Δημοτικού. Βασικός στόχος και αφετηριακή ανάγκη που προσπαθήσαμε να καλύψουμε είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Πριν το σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων έγινε διαγνωστική αξιολόγηση (pre-assessment) με τεστ διαβαθμισμένης δυσκολίας σε μαθηματικούς υπολογισμούς και προβλήματα των τεσσάρων πράξεων ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής και να υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα για το φάσμα ετοιμότητας και το επίπεδο της τάξης. Δόθηκαν ακόμη ερωτηματολόγια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα (μαθησιακό προφίλ), και των ενδιαφερόντων τους.

Από την αξιολόγηση γνωστικής ετοιμότητας προέκυψε ότι: κάποιοι μαθητές δυσκολεύονταν με τους κανόνες και τις τεχνικές της πρόσθεσης και της αφαίρεσης. Μπορεί να γνώριζαν μόνο την προπαίδεια (αποστήθιση) χωρίς να γνωρίζουν την τεχνική του πολλαπλασιασμού. Κάποιοι άλλοι μαθητές γνώριζαν πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμό, αλλά χρειάζονταν περισσότερες ευκαιρίες για τις εφαρμόσουν και ήταν έτοιμοι να γνωρίσουν την τεχνική της διαίρεσης. Άλλοι μαθητές έβρισκαν βαρετές τις τρεις πράξεις, είχαν την διαίσθηση κατανόησης της διαίρεσης ή μπορεί να έμαθαν μόνοι τους τη διαίρεση εμπειρικά.

Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά: προβλήματα, σκέψη, λύση

Διαφοροποίηση με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα:

Κατόπιν της αξιολόγησης του γνωστικού επιπεδου των μαθητών σχηματίστηκαν τρεις ομοιογενείς ομάδες. Στην πρώτη, υψηλού γνωστικά επιπέδου, δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (τέσσερις διαφορετικές πράξεις) με στόχο η λύση των προβλημάτων να πραγματοποιηθεί γράφοντας μόνο το σκεπτικό τους (σκέψη) για τη σειρά των πράξεων, αιτιολογώντας την κάθε επιλογή τους και αναγνωρίζοντας το αποτέλεσμα της κάθε πράξης (τι είναι αυτό που βρήκαν) ώστε να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν, αν χρειαστεί, για να συνεχιστεί η «λύση» του προβλήματος και να προχωρήσουν στην επόμενη πράξη. Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές σε ζευγάρια, συγγράφουν ένα πρόβλημα με τέσσερις πράξεις και το «λύνουν».

Στη δεύτερη, μεσαίου γνωστικά επιπέδου ομάδα, δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (δυο έως τρεις πράξεις) με στόχο η λύση των προβλημάτων να πραγματοποιηθεί γράφοντας μόνο το σκεπτικό τους (σκέψη) για τη σωστή σειρά των πράξεων. Στην επόμενη δραστηριότητα το πρόβλημα γίνεται πολυπλοκότερο περιέχοντας πάλι δυο με τρεις πράξεις αλλά επιλέγοντας σαν πρώτη πράξη τη διαίρεση. Και αυτή η ομάδα προχωρά και στην «πραγματική λύση» δουλεύοντας ατομικά.

Η τρίτη ομάδα είναι χαμηλού γνωστικά επιπέδου στην οποία δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (έως δυο διαφορετικές πράξεις). Η συγκεκριμένη ομάδα προχωρά στη λύση του προβλήματος παραδοσιακά κάνοντας πρώτα τις πράξεις και μετά τους ζητείται προφορικά, βοηθούμενοι, να «πουν» το πώς σκέφτηκαν και μετά να καταγράψουν τη σκέψη τους. Στη συνέχεια λύνουν πρόβλημα με διαφορετικές πράξεις από το προηγούμενο (η μια είναι διαίρεση επιλέγοντας την, όμως, ως δεύτερη πράξη του προβλήματος) ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Οι «αληθινές» πράξεις γίνονται και εδώ ατομικά.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει κυκλικά υποστήριξη σε όλες τις ομάδες. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι διαφορετικά για κάθε ομάδα, αλλά ο στόχος είναι ενιαίος και αφορά την κατανόηση των προβλημάτων, τη λύση τους πρώτα σκεφτόμενοι, άρα κατανοώντας τα δεδομένα και τα ζητούμενα, φθάνοντας στον στόχο, την τελική λύση του.

Διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ και στυλ

Στην πρώτη ομάδα με οπτικοακουστικό προφίλ δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (τέσσερις διαφορετικές πράξεις). Οι μαθητές της ομάδας χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής του ζευγαριού διαβάζει το πρόβλημα στο συμμαθητή του, έχοντας και οι δυο το φύλλο εργασίας μπροστά τους. Στη συνέχεια ο ένας «αφηγείται» τη σκέψη/λύση του προβλήματος, τη σειρά των πράξεων αιτιολογώντάς τες, και ο άλλος τη γράφει στο φύλλο εργασίας. Στο επόμενο πρόβλημα αλλάζουν οι ρόλοι. Εναλλακτικά χρησιμοποιούμε ακουστικά μέσα για τον κάθε μαθητή. Βρίσκουν τη λύση, στη συνέχεια, συνεργατικά, λέγοντας ο καθένας από μια πράξη και ατιολογώντάς την. Όλοι γράφουν τη σκέψη/λύση στο ατομικό τους φύλλο εργασίας.

Στη δεύτερη ομάδα με λογικομαθηματκό προφίλ δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (με τέσσερις διαφορετικές πράξεις). Εδώ ο κάθε μαθητής δουλεύει μόνος του αξιολογώντας τα πρόβλημα και γράφοντας τη σκέψη/λύση του κάθε προβλήματος στο ατομικό του φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια συγκρίνουν τις λύσεις τους και καταλήγουν ως ομάδα σε μια κοινά αποδεκτή λύση και την παρουσιάζουν σε ένα κοινό φύλλο εργασίας.

Στην τρίτη ομάδα με κιναισθητικό προφίλ δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (με τέσσερις διαφορετικές πράξεις). Τα προβλήματα που δίνονται έχουν δεδομένα και ζητούμενα που αφορούν χρήματα ή προβλήματα με την διαφορά ώρας,. Η σκέψη/λύση είναι προϊόν ομαδικής εργασίας σε κοινό φύλλο εργασίας και στο τέλος, τα μέλη της ομάδας δημιουργούν, ο καθένας χωριστά, ένα δικό του πρόβλημα το οποίο λύνουν

ατομικά και στη συνέχεια αλλάζοντας τα φύλλα εργασίας μεταξύ τους ελέγχουν τις λύσεις.

Διαφοροποίηση στο μαθησιακό περιβάλλον

Ο δάσκαλος προσαρμόζοντας την υποστήριξη, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση στις ομάδες, διαφοροποιεί το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης δημιουργώντας τα κατάλληλο κλίμα που θα ενισχύσει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή.

Η πρώτη ομάδα (ανεξάρτητη εργασία) είναι χωρισμένη σε εναλλασσόμενα ζευγάρια και δημιουργεί προβλήματα τεσσάρων πράξεων τα οποία δίνονται στις άλλες ομάδες για να λυθούν. Η βοήθεια του δασκάλου έγκειται στο ότι ελέγχει τα προβλήματα πριν αυτά δοθούν στις υπόλοιπες ομάδες. Στη δεύτερη ομάδα τα μέλη της δουλεύουν χωρισμένα σε ζευγάρια. Τους δίνονται προβλήματα (με δυο ή τρεις πράξεις). Εδώ υπάρχει η χρήση υπολογιστή όπου με τα κατάλληλα λογισμικά παρουσιάζονται τα προβλήματα στις ομάδες. Γίνεται η καταγραφή των σκέψεων/λύσεων στο ψηφιακό φύλλο εργασίας. Υπάρχει συνεργασία και αλληλοβοήθεια στα ζευγάρια και μικρές επεμβάσεις από τον δάσκαλο. Στην τρίτη ομάδα δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (έως δυο πράξεις). Και εδώ υπάρχει η χρήση υπολογιστή όπου με τα κατάλληλα λογισμικά παρουσιάζονται τα προβλήματα στις ομάδες. Η χρήση ακουστικών απομονώνει μαθητές που χρειάζονται ησυχία για να δουλέψουν. Στην αρχή οι μαθητές δουλεύουν ατομικά. Γίνεται η καταγραφή των σκέψεων/λύσεων στο ψηφιακό φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια οι «πραγματικές λύσεις» καταγράφονται σε ατομικό φύλλο εργασίας και ελέγχονται. Ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του υπολογιστή αλλά υπάρχει η έννοια της ομάδας αφού στο τέλος των εργασιών συγκρίνουν τα αποτελέσματα. Υπάρχει συνεχής βοήθεια και εποπτεία από τον δάσκαλο.

Μαθηματικά και Αγγλικά: η διασύνδεση

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σε αυτό το διδακτικό σενάριο εκτός από την προκαταρκτική αξιολόγηση (pre-assessment) στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να αξιολογήσει και τις γνώσεις (προαπαιτούμενη γνώση) των μαθητών πάνω στο γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών σε σχέση με: 1) Αγγλικά στο επίπεδο της τάξης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ξένων Γλωσσών/Αγγλικά), 2) Αγγλικά για την εργασία: λεξιλόγιο μαθηματικών: αριθμοί, σύμβολα (π.χ. + addition, add, and, total, both, κλπ), ρήματα στον απλό ενεστώτα, χρήση απλού ενεστώτα. Καθώς, σύμφωνα με την Tomlinson (2001), η προκαταρτική αξιολόγηση (pre-assessment) αλλά και η προδιδασκαλία (pre-teaching) μπορούν να μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε τυχόν προβληματικά στοιχεία που υπάρχουν στην προαπαιτούμενη γνώση, σε εισαγωγικό μάθημα πριν την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, δόθηκαν διευκρινήσεις, μοιράστηκαν φυλλάδια και αναρτήθηκαν στους τοίχους πόστερ με το «λεξιλόγιο του μαθήματος», με όλους τους βασικούς όρους που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια των επόμενων μαθημάτων (Παππά, 2013).

Διαφοροποίηση με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα:

Χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών σε σχέση με γνώσεις και δεξιότητές τους πάνω στο υπό μελέτη θέμα (μαθηματικά – αγγλικά), αλλά και σε σχέση με δεξιότητες διαδικαστικής γνώσης έγινε η ομαδοποίησή τους. Ο ομαδοποίηση σε αυτό το στάδιο βασίζεται σε ιδέες που παρουσιάζονται στην ταξινομία του Bloom (Bloom et al., 1956). Η ταξινόμηση προτείνει μια ιεραρχία τριών γνωστικών επιπέδων (mastery degrees) τονίζοντας ότι θα πρέπει να κατέχει κανείς πολύ καλά το ένα επίπεδο για να προχωρήσει στο επόμενο.

Σε αυτή τη δραστηριότητα όλοι οι μαθητές θα ασχοληθούν με ένα κοινό φύλλο εργασίας στο οποίο παρουσιάζονται προβλήματα μαθηματικών (word problems) στα αγγλικά. Κοινός στόχος για όλους τους μαθητές είναι να εξασκηθούν στην κατανόηση και την επίλυση ενός προβλήματος στα μαθηματικά γραμμένο όμως στα αγγλικά.

Οι γνωστικά υψηλού επιπέδου μαθητές αναλαμβάνουν δραστηριότητες σύνθεσης και αξιολόγησης: θα λύσουν το πρόβλημα χρησιμοποιώντας λέξεις (αγγλικά) και πράξεις (μαθηματικά), θα παρουσιάσουν στην ομάδα τους τη διαδικασία/τρόπο σκέψης που ακολούθησαν για την επίλυση και θα συνθέσουν το δικό τους πρόβλημα στα αγγλικά (χρησιμοποιώντας αριθμούς, εικονογράφηση και λέξεις). Οι μεσαίου επιπέδου μαθητές αναλαμβάνουν εργασίες εφαρμογής και ανάλυσης. Αυτή η ομάδα θα προσπαθήσει να λύσει τα προβλήματα αναλύοντάς τα και κόβοντάς τα σε κομμάτια. Έτσι για παράδειγμα πρέπει να διακρίνουν τις μαθηματικές πράξεις που θα χρειαστούν, να λύσουν την άσκηση χρησιμοποιώντας αριθμούς και σύμβολα και τέλος να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν για την επίλυση στα Ελληνικά. Οι γνωστικά χαμηλού επιπέδου μαθητές αναλαμβάνουν δραστηριότητες γνώσης και κατανόησης. Έτσι για παράδειγμα αυτή η ομάδα θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει (να κυκλώσει) μέσα στα προβλήματα αγγλικές λέξεις που έχουν σχέση με τα μαθηματικά, θα αντιστιχοίσουν λέξεις και εικόνες σε ένα φύλλο εργασίας λεξιλογίου, θα προσπαθήσουν να περιγράψουν στα Ελληνικά το πρόβλημα και θα προσπαθήσουν να αντικαταστήσουν τις αγγλικές λέξεις με σύμβολα μαθηματικών.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει κυκλικά υποστήριξη σε όλες τις ομάδες. Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών αφορούν τόσο τη δηλωτική όσο και τη διαδικαστική γνώση. Μετά την εργασία σε ομάδες οι μαθητές επιστρέφουν στην ολομέλεια και μοιράζονται "τα μυστικά" που τους οδήγησαν στην κατανόηση και την επίλυση των προβλημάτων.

Διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών:

Σε αυτό το κομμάτι του διδακτικού σεναρίου, το περιεχόμενο μάθησης που ελκύει τον κάθε μαθητή θα γίνει και αντικείμενο επιλογής του. (Καλδή, 2013). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει ιδέες για την αξιολόγηση των μαθητικών ενδιαφερόντων από το έργο της Blaz (2008). Τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν στην τελική επιλογή των μαθητών σε κάθε ομάδα για τη μελέτη μιας θεματικής ενότητας είναι εύκολο να επιλυθούν, αφού οι μαθητές έχουν ήδη δηλώσει τις θεματικές ενότητες ανάλογα με τη σειρά του ενδιαφέροντός τους. Στην αρχή του μαθήματος παρουσιάζεται στους μαθητές μια λίστα με θέματα και αυτοί πρέπει να επιλέξουν αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο (π.χ animals, football, summer, fairies, Christmas – επίκαιρο) να μελετήσουν. Με αυτό τον τρόπο θα σχηματιστούν τέσσερις ή πέντε ομάδες εργασίας, οι οποίες θα μελετήσουν διαφορετικές θεματικές ενότητες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Στο πρώτο μέρος του μαθήματος οι ομάδες θα χρησιμοποιήσουν την τεχνική του "καταιγισμού ιδεών" (brainstorming) πάνω στο λεξιλόγιο του θέματος της ομάδας τους (γλωσσική προετοιμασία στα αγγλικά) ενώ στη συνέχεια οι μαθητές (ατομικά ή σε ζευγάρια) θα επιλύσουν προβλήματα μαθηματικών που σχετίζονται με το θέμα που έχουν επιλέξει.

Στη συνέχεια οι μαθητές δημιουργούν το δικό τους πρόβλημα στα αγγλικά και τα ανταλλάσουν μέσα στην ομάδα τους. Στο τέλος η κάθε ομάδα πρέπει να επιλέξει ένα από τα προβλήματα, να το εικονογραφήσει (σε φύλλο εργασίας που τους έχει δοθεί) και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Σε αυτή τη φάση της διαφοροποίησης, σύμφωνα με την Καλδή (2013, σελ. 411), τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών σε αυτή αποτελούνταν ταυτόχρονα από κοινά και διαφορετικά σημεία για κάθε ομάδα. Έτσι τα κοινά σημεία αφορούσαν τις δεξιότητες διαδικαστικής γνώσης (π.χ. τρόπος ανάπτυξης

λεξιλογίου, κατανόηση του προβλήματος, κλπ) ενώ τα διαφορετικά σημεία δεξιότητες δηλωτικής γνώσης (π.χ. χρήση της αγγλικής γλώσσας, χρήση μαθηματικών πράξεων, κλπ).

Διαφοροποίηση με βάση τους τύπους νοημοσύνης που συνδέονται με το μαθησιακό προφίλ:

Ήδη από τη φάση της προκαταρκτικής αξιολόγησης έχει γίνει η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983). Στην αρχή αυτής της διδακτικής ενότητας οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τον πιο «δυνατό» τύπο νοημοσύνης που διαθέτουν, προκειμένου να τους ανατεθεί μια εργασία. Βασικός σκοπός σε αυτό το διδακτικό σενάριο είναι η παροχή δυνατοτήτων για την εκδήλωση των «δυνατών» τύπων νοημοσύνης έτσι ώστε να αποτυπωθεί, να γίνει εμπέδωση και εξάσκηση, όσο το δυνατόν πληρέστερα, όλων των επιμέρους ενοτήτων (αγγλικά και μαθηματικές πράξεις) των προηγούμενων σεναρίων.

Στους μαθητές ανακοινώθηκε το φανταστικό σενάριο ότι: *«πρέπει να προετοιμάσουν στις ομάδες τους δύο προβλήματα μαθηματικών στα αγγλικά τα οποία θα χρησιμοποιήσει το σχολείο μας για τη συμμετοχή του σε διεθνή διαγωνισμό μαθηματικών».* Έτσι στην ομάδα των μαθητών που ο «δυνατός» τύπος νοημοσύνης ήταν ο γλωσσικός ή ο λογικομαθηματικός ανατέθηκε η «*δημιουργία προβλημάτων με λέξεις, πάντα στα αγγλικά, αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα*». Οι μαθητές με «δυνατή» οπτική/χωροαντιληπτική νοημοσύνη χρησιμοποίησαν εικόνες και αντικείμενα για να στήσουν και να παρουσιάσουν τα προβλήματά τους. Οι μαθητές με «δυνατό» τύπο νοημοσύνης τον μουσικό-ακουστικό έδωσαν στα προβλήματά τους τη μορφή ποιήματος, τους πρόσθεσαν ρυθμό και αυτοσχέδια μουσική και τα παρουσίασαν στην τάξη. Τέλος, η ομάδα των μαθητών με «δυνατό» τύπο νοημοσύνης τον κιναισθητικό, δημιούργησε μια μικρή δραματοποίηση και παντομίμα για τα δύο προβλήματά τους. Σε αυτό το διδακτικό σενάριο τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν: α) η χρήση όλων των στοιχείων (π.χ. λεξιλόγιο/γραμματική αγγλικής γλώσσας, μαθηματικές έννοιες) που έχουν παρουσιαστεί και μελετηθεί στις προηγούμενες διδακτικές ενότητες και β) η ενδιαφέρουσα και ελκυστική παρουσίαση των προβλημάτων μαθηματικών στα αγγλικά που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές στις ομάδες τους.

Μαθηματικά και Φυσική Αγωγή: η διασύνδεση

Ο κεντρικός άξονας σε αυτό το κομμάτι της διδακτικής πρότασης, εκτός από την ανάπτυξη του σωματικού (π.χ. ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και φυσικών – σωματικών ικανοτήτων) και γνωστικού τομέα (π.χ. προβλήματα τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά) αποσκοπεί κυρίως στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα: καλλιέργεια συνεργασίας, επικοινωνίας, ομαδικότητας καθώς επίσης και ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης (ΔΕΠΠΣ Φυσικής Αγωγής). Όσον αφορά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, οι Fox & Hoffman (2011) στο βιβλίο τους The Differentiated Instruction Book of Lists προτείνουν διαφοροποίηση δραστηριοτήτων ως προς: 1) την άσκηση, 2) το αποτέλεσμα, 3) την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο κάθε μαθητής και δίνουν την οδηγία: «μια δεξιότητα τη φορά, από τα απλά στα σύνθετα» (σελ.210).

Για το σχεδιασμό του παρόντος διδακτικού σεναρίου δύο περιοχές στόχων ελήφθησαν υπόψη. Η πρώτη σχετίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας (π.χ. προσανατολισμός στη Φυσική Αγωγή, επίλυση προβλημάτων στα Μαθηματικά). Η δεύτερη περιοχή στόχων σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό με

σκοπό τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την κατάκτηση των στόχων από όλους τους μαθητές.

Ειδικότερα, όσον αφορά την πρώτη περιοχή στόχων οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν βασίστηκαν στο ακόλουθο πλάνο:

1. *Εξοικείωση, εκμάθηση των βασικών στοιχείων των δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με την εκτέλεση της άσκησης (π.χ. προσανατολισμός, ισορροπία).* Παράδειγμα Δραστηριότητας: "Εγώ και συ ... μαζί" (Παιχνίδια συνεργασίας). Σ' αυτή τη φάση τα παιδιά θα εξοικειωθούν με παιχνιδια κατευθύνσεων, συνεργασίας και αναρρίχησης με βιωματικές δραστηριότητες στο μάθημα ΦΑ. Αρχικά θα έρθουν σε επαφή με τις έννοιες του προσανατολισμού (π.χ. διάβασμα υπομνήματος χάρτη, μονοπάτια-κατευθύνσεις ζιγκ-ζαγκ, σλάλομ κλπ), με την έννοια της συνεργασίας μέσα από βιωματικά παιχνίδια συνεργασίας. Τέλος θα έρθουν σε επαφή με τον τοίχο αναρρίχησης-πολύζυγα μαθαίνοντας τις βασικές δεξιότητες αναρρίχησης.
2. *Εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες μέσα από παιχνίδια. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο μαθητής θα προσπαθήσει να εντάξει την αποκτηθείσα γνώση/δεξιότητα στο νέο περιβάλλον εκτέλεσης (π.χ. στις απαιτήσεις ενός συνεργατικού ή ανταγωνιστικού παιχνιδιού).* Παράδειγμα Δραστηριότητας: «Ναυαγοί -Τιτανικός»: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στα μαθηματικά. Κάθε ομάδα έχει ένα "νησί-βάση" (στρώμα) πάνω στο οποίο υπάρχουν κάρτες με προβλήματα μαθηματικών, ανάλογα με το επίπεδό τους, και τρία στεφάνια. Στο κέντρο της αίθουσας υπάρχουν διάσπαρτα και άλλα υλικά (κώνοι, μπάλες, κλπ) και ένα ακόμη στρώμα. Οι μαθητές στις ομάδες τους παίρνουν μία-μία τις κάρτες με τα προβλήματα και τα λύνουν, ενώ πρέπει (χρησιμοποιώντας τα στεφάνια ως σχεδίες- "Τιτανικός") να πάρουν τα αντίστοιχα υλικά (μπάλες, κώνοι κλπ) από τη θάλασσα. Λύνοντας το τελευταίο πρόβλημα φτάνουν στο κεντρικό νησί και σώζονται.
3. *Αξιολόγηση των μαθητών*. Για να υπάρχει ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα που να πείθει τους μαθητές ότι η ανάπτυξη της κινητικής τους δεξιότητας αλλά και οι επιμέρους στόχοι για την εξάσκησή τους σε προβλήματα μαθηματικών επιτεύχθηκαν, επιλέχθηκε η εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δοκιμασίας (π.χ., ένα παιχνίδι με τελικό σκοπό την «κατάκτηση του Έβερεστ»). Παράδειγμα Δραστηριότητας: «Κατάκτηση του Εβερεστ»: Οι μαθητές σε δύο ομάδες ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στα μαθηματικά πρέπει να επιλύσουν έξι προβλήματα και να εκτελέσουν έξι αντίστοιχες δοκιμασίες-ασκήσεις. Παίρνουν μία-μία τις κάρτες με τα προβλήματα και τα λύνουν, ενώ πρέπει να κάνουν τις αντίστοιχες δοκιμασίες-ασκήσεις (π.χ. περνάμε ένα "ποτάμι" φτιάχνοντας γέφυρες με "ξύλα" και "τούβλα", ή κάνουμε αναρρίχηση και ακουμπάμε (τις εικόνες) όλων των βουνών που το ύψος τους είναι μέχρι 10.000 μέτρα). Στο τελευταίο πρόβλημα φτάνουν στο Εβερεστ και βάζουν τη σημαία τους στην κορυφή.

Όσον αφορά στη δεύτερη περιοχή στόχων, η οποία σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό, με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος (είδη δραστηριοτήτων, τρόπος ομαδοποίησης, χρόνος εκτέλεσης δραστηριοτήτων) και στο ρόλο του εκπαιδευτικού (ενθάρρυνση, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση), έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την κατάκτηση των στόχων από όλους τους μαθητές. Έτσι, για παράδειγμα, όσον αφορά την οργάνωση των ομάδων προτιμήθηκε ευέλικτος σχηματισμός ο οποίος αλλάζει ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθήματος (π.χ. παρόμοια εδιαφέροντα όπως εξωσχολικές δραστηριότητες) ή λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητές τους στο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. αντίληψη σχημάτων στα μαθηματικά). Οι μαθητές λάμβαναν ατομικά την αξιολόγησή τους έτσι ώστε να ενημερώνονται για τις προσωπικές τους κατακτήσεις ή τα σημεία στα οποία υστερούν. Τέλος, ο εκπαιδευτικός έκανε αναφορά στις ξεχωριστές ικανότητες του καθενός μέσα στην ομάδα και στο ότι είναι όλες απαραίτητες για την επίτευξη του στόχου (π.χ. κινητικές δεξιότητες ενός μέλους της ομάδας αλλά και η ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά κάποιου

άλλου) και ενισχύθηκε η διαδικασία ανάληψης ρόλων από τα μέλη της ομάδας (π.χ. συντονιστής, εκτελεστής κινητικών δραστηριοτήτων, "γραμματέας", κλπ).

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου έδωσε την ευκαιρία για μία σειρά διαπιστώσεων από τους εκπαιδευτικούς που το οργάνωσαν.

Όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί, ήταν ιδιαιτέρως ευχάριστη η διαπίστωση ότι οι μαθητές, μέσα από το περιεχόμενο και τη διαδικασία του κάθε βήματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας που καλούνταν να κάνουν, πλησίαζαν ολοένα και περισσότερο τόσο γνωστικά όσο και βιωματικά/συναισθηματικά τον κατά περίπτωση υποστόχο (ανά γνωστικό αντικείμενο) και το γενικό στόχο του εγχειρήματος (επίλυση προβλημάτων τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά).

Στο τέλος κάθε φάσης του σεναρίου, οι μαθητές ήταν σε θέση να αξιολογήσουν την ενότητα, καθώς και την αρχική και τελική στάση τους. Η γνώμη τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν πολύ θετική, αφού δεν είχαν λάβει μέρος ξανά σε παρόμοιο πρόγραμμα. Η παραγωγή του κάθε τελικού προϊόντος που ολοκλήρωναν και η επιτυχής συμμετοχή και συζήτηση στην ομάδα τους έκαναν περήφανους για τις ικανότητες και τις δεξιότητες που ανέπτυσσαν. Οι επιδόσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα βελτιώθηκαν, ενώ ταυτόχρονα και παρά τις χρονικές, σωματικές και γλωσσικές απαιτήσεις, συζήτησαν, διασκέδασαν και ανταποκρίθηκαν σε κάθε δραστηριότητα που ανέλαβαν.

Εμείς με τη σειρά μας, συνεργαστήκαμε ως εκπαιδευτικοί πλήρως για το σχεδιασμό και την ομαλή εξέλιξη του σεναρίου, αφιερώνοντας πολύ προσωπικό χρόνο στην αναζήτηση πληροφοριών, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση όλων των φάσεων.

Κλείνοντας θέλουμε να τονίσουμε ότι η ουσιαστική καινοτομία που προάγεται είναι η ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου βασισμένου στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη συνεργασία εκαπιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν επιπλέον σε θέματα κριτικής και δηγμιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η συνεργασία αυτή είχε σημαντικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην προαγωγή της γνώσης και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών.

Αναφορές

Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδος project. Στο Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ., (2013) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄.* Λευκωσία

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση,* Gutenberg, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά, Α., (2013) Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Στο Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ., (2013) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο

Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. New York: Eye on Education.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D., (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. NY: David McKay

Fox, J., Hoffman, W., (2011) *The Differentiated Instruction Book of Lists*. San Francisco, CA www.josseybass.com

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction,* Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum, Retrieved 10/05/2008 from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html

King-Shaver, B. & Hunter, A. (2003). *Differentiated Instruction in the English Classriim. Content, process, product and assessment.* Portsmouth, NH: Heinemann

McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 023)

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd edn.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A., (2010). Differentiating instruction in response to academically diverse student populations. In R. Marzano (Ed.), *On excellence in teaching* (pp. 113-144). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Όρνιθες του Αριστοφάνη: Γεωμετρῆσαι βούλομαι τον ἀέρα. Μια Διαθεματική Προσέγγιση

Ασημακοπούλου Α.
Σχολική σύμβουλος ΠΕ02, Γ΄Αθήνας
alexasimak@hotmail.com

Λυμπεροπούλου Λ.
Σχολική σύμβουλος ΠΕ03, Γ΄Αθήνας
lelalibe@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί μια διδακτική παρέμβαση σύμπραξης μαθηματικού και φιλολόγου. Η διαθεματικότητα, η οποία προκύπτει από τον συνδυασμό των δύο γνωστικών αντικειμένων με την οργάνωση του διδακτικού σχεδίου μπορεί να συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, στην κατασκευή του διυποκειμενικού νοήματος, στην ενθάρρυνση και τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές. Προς την κατεύθυνση της προσφοράς «ενιαιοποιημένης» γνώσης βρίσκονται οι προτάσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2001, 2003), με τις προτεινόμενες «διαστάσεις» της διδασκαλίας των μαθηματικών και τις αντίστοιχες προσεγγίσεις μεταξύ του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης αφορούσαν αρχικά στην κατανόηση του περιεχομένου του αρχαιοελληνικού κειμένου, παράλληλα με την καταγραφή και ερμηνεία των μαθηματικών δεδομένων. Ζητούμενο αποτέλεσε η σχέση μεταξύ των προθέσεων του αριστοφάνειου λόγου, όπως εκδηλώνονται στο κείμενο μέσω των περιγραφών του ήρωά του, του μαθηματικού Μέτωνα. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στη Γ΄τάξη του 1ου Γυμν. Ιλίου.

Λέξεις κλειδιά: ολιστική, διαθεματικό, διυποκειμενικό, αρχαία ελληνικά, μαθηματικά

Εισαγωγή

Η παραδοσιακή προσέγγιση της γνώσης, όπως προβάλλεται με τον διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων, οδηγεί σε αποσπασματικότα και δεν ευνοεί την ολιστική γνώση που συνδέεται με την πραγματικότητα και αξιοποιεί βιώματα από την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον του μαθητή. Όμως οι διαφορετικές οπτικές γωνίες υπό τις οποίες το κάθε διδακτικό αντικείμενο προσφέρει τη γνώση δεν είναι ύτε εξολοκλήρου ανεξάρτητες αλλά και ούτε πάντα συμβατές μεταξύ τους, γεγονός που οδηγεί στην αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση και υλοποιείται με τη διαθεματική προσέγγιση (Χατζημιχαήλ, 2010). Οι διαθεματικές δράσεις λοποιούνται με συγκεκριμένους τρόπους σύμφωνα με την εννοιοκεντρική προσέγγιση, δηλαδή είτε ενδοκλαδικά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, για παράδειγμα αρχαία και ιστορία ή λογοτεχνία και ιστορία κ.λ.π ίτε διακλαδικά, ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ (διακλαδική συσχέτιση), είτε θεματοκεντρικά, με μελέτη θεμάτων που ανακύπτουν από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας 2002)

Στην Ελλάδα, εκτός από τη εφαρμογή της διαθεματικότητας κατά την εκπόνηση ερευνητικών εργασιών (project) στις τάξεις του Λυκείου ή βιωματικών δράσεων στο Γυμνάσιο, εδώ και χρόνια καταγράφεται ιδιάιτερα αυξημένη παραγωγή σχεδίων διδασκαλίας και προτάσεων, στο πλαίσιο του προγράμματος των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων. Σε κάθε περίπτωση κατά τις διδακτικές διαθεματικές παρεμβάσεις σημειώνεται η ικανοποίηση που αντλούν από τη διαδικασία αυτή μαθητές και εκπαιδευτικοί (Κοταρίνου, 2007; Βορίσση & Χρυσανθακοπούλου Κ, 2014).

Η κλασική μετωπική διδασκαλία αναφέρεται στην ύπαρξη **ενός μανθάνοντος υποκειμένου.** Σε μια εναλλακτικής μορφής εκπαίδευση όμως «τα υποκείμενα θα συγκροτούν γνώση μέσα σε διάλογο, σε διαπραγματευτικές πρακτικές όπου δοκιμάζουν τις απόψεις τους μέσα από διαλεκτικές αντιθέσεις, τη συζήτηση, την κοινωνική αποδοχή». (Σπύρου, 2007). Η σημασία της συνδιαμόρφωσης της γνώσης έχει ευσύνοπτα δοθεί από τον Γερμανό φιλόσοφο Habermas: «Το παράδειγμα της γνώσης των αντικειμένων πρέπει να αντικατασταθεί από το «παράδειγμα» της συνεννόησης μεταξύ υποκειμένων ικανών να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας και των μέσων και να πράττουν» (Habermas, 1993).

Επιπλέον, ο συνδυασμός των εξωτερικών αναπαραστάσεων (συμβόλων) με τα οποία εκφέρονται τα μαθηματικά με τις εσωτερικές αναπαραστάσεις που προϋποθέτει η κατανόηση του αρχαίου λόγου απαιτούν ολιστικές διαδικασίες πρόσληψης της γνώσης και υποθέσαμε ότι η προσέγγιση αυτή θα κινητοποιήσει αναστοχαστικές διαδικασίες.

Στο πλαίσιο αυτό, τέλος, κατά τη διδακτική μας παρέμβαση υιοθετήσαμε τον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει ως εμψυχωτής, οργανωτής, συνεργάτης και ερευνητής (Κατσαρού & Τσάφος, Β., 2003) δεχόμενοι ότι «…όσο ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει στον μαθητή τι πρέπει να κάνει, τόσο η ευκαιρία για την προσδοκώμενη μάθηση κινδυνεύει να χαθεί» (Brousseau, 1997).

Προς την αναζήτηση της καινοτομίας στη διδακτική πρακτική

Ο γενικός σκοπος και οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών υπηρετούνται μέσω της διδασκαλίας από το πρωτότυπο και από το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (μετάφραση), σύμφωνα με τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών).

Κατά τη διδακτική των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο αν και πολύ δύσκολα εγκαταλείπονται οι παλιές φορμαλιστικές μέθοδοι κατανόησης των κειμένων, εν τούτοις οι προτεινόμενες εναλλακτικές στρατηγικές των τελευταίων ετών αφορούν σε τρόπους μετακίνησης από την παραδοσιακή γραμματικοσυντακτική ανάλυση του κειμένου προς τη γραμματολογική ιδιοτυπία και ιδεολογική ταυτότητα του κειμένου και το περιεχόμενό του. Αν λοιπόν γνωρίζουμε τη φυσιογνωμία του συγγραφέα και την ιδιοτυπία του κειμένου, ίσως και τη θέση του αποσπάσματος στην ευρύτερη δομή του έργου, προσεγγίζουμε το απόσπασμα με συγκεκριμένες προσδοκίες και σαφείς άξονες ανάγνωσης» (Τσάφος, 2004). Προέχει, επομένως, η ένταξη του κειμένου στο συγκείμενο και το περικείμενό του, και, στη συνέχεια η νοηματική αποκωδικοποίηση του, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αναζήτησης των γλωσσικων και υφολογικών του κωδίκων, η οποία όμως μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της διερεύνησης της μορφολογίας, του λεξιλογίου και της μελέτης της δομής του κειμένου.

Οσον αφορά στο πρόβλημα της μετάφρασης, έχουν ήδη από την περασμένη δεκαετία προταθεί τρόποι για την νοηματική προσπέλαση του κειμενου που θα μπορούσαν να απελευθερώσουν τους διδάσκοντες, καθώς η μεταφραση που παράγεται στη σχολική τάξη μετά από την εξαντλητική εξέταση γραμματικο-συντακτικών φαινομένων και «αποτελεί συνήθως ένα ιδιότυπο νεοελληνικό κέιμενο που μόνο σε μια σχολική τάξη θα μπορούσε να «λειτουργήσει» (Βαρμάζης, 1999; Μαρωνίτης, 1993). Έτσι ήδη από το 1992-93 προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι προσπέλασης του νοήματος τόσο από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, όσο και μέσα από τις θεσμικές ρυθμίσεις και τις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Οι μαθητές με αφορμή τα κείμενα μπορούν να «οδηγηθούν σε ένα είδος «ανασκαφής» με στόχο την ανασύνθεση των συνθηκών υπό τις οποίες αρθρώθηκε ο λόγος με μια συγκεκριμένη μορφή και να πλησιάσουν ένα βήμα περισσότερο στην αρχαιοελληνική εγγραμματοσύνη» (Χατζημαυρουδή, 2007). Στην περίπτωση αυτή είναι δυνατή η δημιουργική σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου, η επισήμανση των κοινών σημείων με την νεοελληνική γλώσσα ως προς το λεξιλόγιο και τα υφολογικά στοιχεία, η σύγκριση με τη σύγχρονη ζωή.

Οι παραπάνω μέθοδοι εφαρμόζονται στην πράξη με επιτυχία και είναι πλέον αισθητή η διαφοροποίηση τους από την παραδοσιακή μέθοδο. Όμως ο προβληματισμός και η «αμηχανία» των εκπαιδευτικών που έχει διαπιστωθεί σε παλιότερες αλλα και νεότερες έρευνες αφορά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που σχετίζονται με το λεξιλόγιο, τη γραμματική-συντακτικό και την ερμηνεία. Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγαλη προσπάθεια να «συνταιριάξουν το κείμενο, τη μετάφραση και την ερμηνεία του με τη διδασκαλία των γλωσσικών και συντακτικών φαινομένων» (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2007; Κοξαράκη 2000) και σε πολλές περιπτώσεις επανέρχονται σε παραδοσιακά μοντέλα.

Τα Μαθηματικά, σύμφωνα με το πιλοτικά εφαρμοσμένο Πρόγραμμα Σπουδών, «... αποτελούν ένα ιδιαίτερο αντικείμενο μάθησης. Αναγνωρισμένα ως ένας από τους πλέον κρίσιμους τομείς του ανθρώπινου πολιτισμού, εξαιτίας του εξαιρετικά ισχυρού τρόπου ερμηνείας του κόσμου που προσφέρουν, με σημαντική συνεισφορά στην ανάπτυξη της ατομικής αλλά και της συλλογικής σκέψης παγκοσμίως, κατέχουν κεντρική θέση στα Προγράμματα Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αφαιρετική τους φύση, η αυστηρότητα και η πολυπλοκότητα των εμπλεκόμενων ιδεών και της οργάνωσής τους, καθώς και η προβληματική τους προσέγγιση στο σχολείο εμποδίζουν πολλούς μαθητές, συχνά αυτούς που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, να επιτύχουν στα μαθηματικά και να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για αυτά (ΑΠΣ Μαθηματικών). Έτσι, ένα «μαθηματικά εγγράμματο» άτομο θα πρέπει: α. «να αντιλαμβάνεται ότι «οι μαθηματικές έννοιες, οι δομές και οι ιδέες έχουν εφευρεθεί ως εργαλεία για να οργανώσουν τα φαινόμενα του φυσικού, κοινωνικού και πνευματικού κόσμου"» (ΑΠΣ Μαθηματικών, Freudenthal, 1983), και β. να διαθέτει την «ικανότητα να κατανοεί, να κρίνει, να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί τα μαθηματικά σε μια ποικιλία ενδο- και εξω-μαθηματικών πλαισίων και καταστάσεων, στις οποίες τα μαθηματικά παίζουν ή θα μπορούσαν να παίξουν κάποιο ρόλο» (ΑΠΣ Μαθηματικών, Niss, 1996; 2003), έτσι ώστε να μπορεί να λειτουργήσει κριτικά σε μια δημοκρατική κοινωνία. Ο χωρικός συλλογισμός είναι η διαδικασία με τη βοήθεια της οποίας σχηματίζουμε ιδέες για τις ιδιότητες και σχέσεις στο χώρο, τις αποδίδουμε με πραγματικές και νοερές εικόνες, τις διαχειριζόμαστε για την αντιμετώπιση πραγματικών ή θεωρητικών καταστάσεων. Περιλαμβάνει την αντίληψη, κατανόηση και παράσταση θέσεων, αμοιβαίων σχέσεων, διευθύνσεων και διαδρομών μέσα στο χώρο όπως και γενικότερα τη διαχείριση κάθε χωρικής πληροφορίας και των μετασχηματισμών της.

Όμως, η γεωμετρία του χώρου στην σύγχρονη ελληνική μαθηματική εκπαίδευση περιορίζεται μόνο στην μέτρηση των εμβαδών και των όγκων στερεών σωμάτων (ή σχημάτων), όπως τα αντιλαμβανόμαστε με την μαθηματική τους αναπαράσταση και όχι την κλασσική προοπτική. Κατά τον H. Freudenthal, «Η Ελληνική γεωμετρία δεν διαθέτει ένα ισοδύναμο του δικού μας 'χώρου'. Ο κόσμος είναι πεπερασμένος και το γεγονός ότι, σύμφωνα με ένα αίτημα του Ευκλείδη, κάθε ευθεία γραμμή μπορεί να επεκτείνεται απεριόριστα, δεν συνεπάγεται τίποτε ως προς το μέσο στο οποίο αυτό [το δόγμα Ευκλείδη] εφαρμόζεται» (Freudenthal, 1983).

Η διδακτική παρέμβαση

Η παρέμβαση έγινε στο τμήμα Γ2 του 1ου ΓΥΜΝ. ΙΛΙΟΥ την 4/5/2015 την 5η και 6η ώρα. Το κείμενο του Αριστοφάνη Ορνιθες προτείνεται ως κείμενο για τη διδασκαλία του μαθήματος αρχαία ελληνική γραμματεία (μετάφραση), αλλά συνήθως δεν επαρκεί ο χρόνος για να διδαχτεί. Έτσι οι μαθητές δεν γνώριζαν το συγκεκριμένο έργο. Κατά το σχεδιασμό

της παρέμβασής μας όμως επιλέξαμε να διδάξουμε ένα απόσπασμα του αριστοφανικού κειμένου στο πλαίσιο του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο.

Ως προς την μεθοδολογία σχεδιασμού της παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη δυνατές εκδοχές συνδυασμού επεξεργασίας του φιλολογικού αποσπάσματος με τη μαθηματική γνώση (Κολέζα, 2007), επιλέχτηκε να δοθεί πρώτα στους μαθητές το φιλολογικό απόσπασμα και να εμπλακούν σταδιακά τα μαθηματικά.

Ως προς το έργο που επιλέξαμε: Ο Αριστοφάνης γράφει στην εποχή της κρίσης, που αποτέλεσε ευκαιρία για έναν δυνατό παραλληλισμό με το σήμερα. Το ζητούμενο για τον Αριστοφάνη είναι να «φύγουμε» από την κρίση, να δημιουργήσουμε ένα νέο Λόγο , αποχωρώντας και ιδρύοντας μια νέα πόλη. Ο νέος Λόγος στην κωμωδία θα προκύψει μέσα από την κριτική του παλαιού συστήματος και την αποδόμηση του, σε αντίθεση με την τραγωδία όπου υπάρχει μια ορθολογική επιχειρηματολογία. Η επιχειρηματολογία του Αριστοφάνη είναι μια αντι-επιχειρηματολογία, όχι όμως ανορθόλογη. Προσπαθεί να φτιάξει έναν άλλο Λόγο, και αυτό είναι θέμα της **κοινότητας** . Η Νεφελοκοκκυγία είναι μια άλλη, εναλλακτική κοινότητα απέναντι στην κοινότητα των Αθηνών. Ο Μέτωνας, ο οποίος πληροφορήθηκε την ίδρυση της νέας πόλης στους αιθέρες, έρχεται με σκοπό να «γεωμετρήσει» τον αέρα και εμφανίζεται στη σκηνή κρατώντας ένα μοιρογνωμόνιο (καμπύλος χάρακας), έναν διαβήτη και έναν κανόνα (ίσιος χάρακας). Η αλαζονεία του τον οδηγεί να «γεωμετρεί» τον αέρα με όργανα της επίπεδης γεωμετρίας και να τετραγωνίζει τον κύκλο.

Η παρουσία του Μέτωνα δηλώνει την πρόθεση του Αριστοφάνη να τον σατιρίσει επώνυμα και προσωπικά, καθώς πρόκειται για τον τύπο που ανήκει στην κατηγορία των ¨λογίων αλαζόνων» (Κακριδής, 1974). Όμως για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο Αριστοφάνης σατιρίζει αυτή την αλαζονεία του Μέτωνα, θα πρέπει να κατανοήσουν πόσο παράλογο, με μαθηματικούς όρους, είναι αυτό που επιχειρεί αλλά και μέχρι ποιο σημείο βασίζεται στη μαθηματική γνώση.

Ξεκινώντας εξηγήσαμε στα παιδιά ότι θα παρακολουθήσουν ένα μάθημα με σύμπραξη φιλολόγου και μαθηματικού.

Κατά την παρέμβαση έμφαση δόθηκε στην κατανόηση του αρχαίου κειμένου με βάση:

α. το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο ως άξονα κατανόησης του έργου.

Στην αρχή με κατευθυνόμενο διάλογο προσεγγίσαμε το ιστορικό πλαίσιο ως προς τις εξής παραμέτρους: 1. Η κατάσταση στην Αθήνα γύρω στο 414 π.Χ., 2. Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος

και 3. Η δεύτερη φάση του Πελοποννησιακού Πολέμου και η εκστρατεία των Αθηναίων στη Σικελία

β. Το περικείμενο (context) και το συγκείμενο (co-text) ως άξονα κατανόησης του αποσπάσματος. Συζητήθηκαν με τους μαθητές τα εξής σημεία: 1. Η ιστορική περίσταση, καθώς πρόκειται για μια εποχή κρίσης για την Αθήνα: Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος, οι βλέψεις των Αθηναίων για εξάπλωση στη Δ. Μεσόγειο, η αποστολή στόλου στη Σικελία. 2. Τα πρόσωπα και ο άξονας της δράσης: Η ανάγκη του Αθηναίου Πεισθαίτερου και του φίλου του να φύγουν, να ζήσουν σε μια άλλη ήσυχη και ιδανική πόλη, την οποία θα φτιάξουν, με τη βοήθεια των πουλιών. 3.Οι παρεμβάσεις στο «χτίσιμο» της νέας εναέριας πολιτείας: Εμφανίζονται ένα σωρό ενοχλητικοί άνθρωποι που επιδιώκουν να κερδίσουν κάτι από τη Νεφελοκοκκογία. Ο ιερέας, ο χρησμολόγος ο ποιητής και ο Μέτωνας, ο μαθηματικός.

Στη συνέχεια οι μαθητές άκουσαν την περίληψη του έργου και έπειτα μοιράσαμε και διαβάσαμε μόνο το αρχαίο κείμενο (η μετάφραση δόθηκε σε επόμενη φάση).
Απόσπασμα αρχαίου κειμένου, στ. 992-1019

Μέτων ἥκω παρ' ὑμᾶς Πει. ἓτερον αὖ τουτὶ κακόν. τί δ' αὖ σὺ δράσων; τίς ἰδέα βουλεύματος; τίς ἡπίνοια, τίς ὁ κόθορνος τῆς ὁδοῦ; Μέ. γεωμετρῆσαι βούλομαι τὸν ἀέρα ὑμῖν διελεῖν τε κατὰ γύας. Πει. πρὸς τῶν θεῶν, σὺ δ' εἶ τίς ἀνδρῶν; Μέ. ὃστις εἶμ' ἐγώ; Μέτων, ὃν οἶδεν Ἑλλὰς χὠ Κολωνός. Πει. εἰπέ μοι, ταυτὶ δε σοι τί έστι; Μέ. κανόνες ἀέρος. αὐτίκα γὰρ ἀήρ ἐστι τὴν ἰδέαν ὃλος κατὰ πνιγέα μάλιστα, προσθεὶς οὖν ἐγὼ τὸν κανόν' ἄνωθεν τουτονὶ τὸν καμπύλον, ἐνθεὶς διαβήτην – μανθάνεις; Πει. οὐ μανθάνω. Μέ. ὀρθῷ μετρήσω κανόνι προστιθείς, ἳνα ὁ κύκλος γένηταί σοι τετράγωνος κάν μέσῳ ἀγορά, φέρουσαι δ' ὦσιν εἰς αὐτὴν ὁδοὶ ὀρθαὶ πρὸς αὐτὸ τὸ μέσον, ὣσπερ δ' ἀστέρος αὐτοῦ κυκλοτεροῦς ὂντος ὀρθαὶ πανταχῇ ἀκτῖνες ἀπολάμπωσιν. Πει. ἅνθρωπος Θαλῆς.	Μέτωνας Ήρθα σε σας… Πει. Άλλος μπελάς και τούτος! Να κάμεις τι; Ποιος ο σκοπός κι ο λόγος του ταξιδιού; Κι ο κόθορνος τι θέλει; Μέ. Να γεωμετρήσω θέλω τον αέρα Να σας τον χωρίσω στρέμμα στρέμμα. Πει. Για όνομα των θεών· κι εσύ ποιος είσαι; Μέ. Εγώ ποιος είμαι; Ο Μέτωνας· η Ελλάδα κι ο Κολωνός με ξέρουν. Πει. Τι 'ναι τούτα που 'χεις στα χέρια; Μέ. Χάρακες του αέρα. Γιατί ο αέρας είναι ως σύνολο όμοιος στο Σχήμα μ'ένα φούρνο. Εγώ από πάνω Θα βάλω στον καμπύλο χάρακά μου, Ένα διαβήτη μέσα του θα θέσω … Καταλαβαίνεις; Πει. Δεν καταλαβαίνω. ΜΕ. και θα μετρήσω μ' ένα χάρακα ίσιο που θα εφαρμόσω, κι έτσι θα σου γίνει τετράγωνος ο κύκλος, και στη μέση θα 'ναι αγορά, κι εκεί ακριβώς στο κέντρο θα φέρνουν ίσιοι δρόμοι· θα 'ναι ως άστρο που, ενώ είναι κυκλικό, οι ακτίνες λάμπουν ίσιες παντού. Πει. Σωστός Θαλής ο κύριος.

Στόχος μας δεν ήταν να εμβαθύνουμε κατά τον παραδοσιακό ή άλλο τρόπο τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα. Αυτό θα σήμαινε μια περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερή εξέταση των γραμματικών και συντακτικών στοιχείων του κειμένου και κατόπιν της μετάφρασης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι ειδικότεροι στόχοι μας, μετά τις δύο πρώτες αναγνώσεις του αρχαίου κειμένου, ήταν η επισήμανση βασικών νοηματικών αξόνων μέσω της

της αναζήτησης αρχαιοελληνικών λέξεων - εκφράσεων που συναντώνται και στη ν. ελληνική και είναι ήδη γνωστά στους μαθητές ή τους θυμίζουν συγκεκριμένες νεοελληνικές λέξεις ή εκφράσεις.

Αρχικά, δηλαδή, ζητήθηκε να εστιάσουν στην ετοιμολογία, τον γραμματικό τύπο, στη σημασία και τη λειτουργία τους στο κείμενο βασικών λέξεων –φράσεων για την κατανόηση του αποσπάσματος (ενδεικτικά): «τίς ἡπίνοια, τίς ὁ κόθορνος τῆς ὁδοῦ;», «διελεῖν τε κατὰ γύας» (πού «κρύβεται» το νεοελληνικό διαιρώ, και, αφού πρόκειται να γεωμετρήσει τον αερα τι χρειάζεται το μοίρασμα της γης;) κλπ.

Στη συνέχεια, αντίστροφα, ζητήθηκε να αντιστοιχίσουν στο κείμενο στοιχεία του περιεχομένου και έννοιες: «Πόσο γνωστός φαίνεται να είναι ο Μέτωνας στην Ελλάδα;» Οι μαθητές εντόπισαν τη φράση : « ὃν οἶδεν Ἑλλὰς χὠ Κολωνός», με δυσκολία όμως εντόπισαν το νόημα του κωμικού στοιχείου, κλπ.

Τελικά, μετά τη δεύτερη ανάγνωση και τις αναγκαίες επεξηγήσεις εντόπισαν την πρόθεση του Μέτωνα να γεωμετρήσει τον αέρα.

Ως προς τη μαθηματική γνώση ερωτήθηκαν και προβληματίστηκαν

- για τα γεωμετρικά όργανα του Μέτωνα «Αν και πρόκειται για μέτρηση όγκου, ο Μέτωνας χρησιμοποιεί όργανα επιπεδομετρίας. Γιατί;»
- για τα σχήματα, με βάση την παρομοίωση που χρησιμοποιείται για να δοθεί το σχήμα του αέρα *:* «Κατά πνιγέα μάλιστα ...»
- για τις περιγραφή της μέτρησης με σκοπό τον τεραγωνισμό του κύκλου
- για το σχεδιασμό της πόλης στους αιθέρες « Ενθείς διαβήτην… Ο κύκλος γένηταί σοι τετράγωνος…»
- ποιους γνωστούς γεωμέτρες μπορεί να γνώριζαν οι θεατές τουΑριστοφάνη (αναφορά του Αριστοφάνη στη Ιπποδάμειο πολεοδόμηση). Στην περίπτωση αυτή αντιπροσωπεύεται η γνώση των απλών ανθρώπων, του κοινού, για τον Αρχιμήδη και τον Ιππόδαμο.

Ακολούθως δείξαμε στους μαθητές δύο αποσπάσματα από βιντεοσκοπημένες παραστάσεις (θέατρο τέχνης, 1975, εθνικό θέατρο, 1999). Αφού σχολιάστηκαν οι δύο παραστάσεις, μοιράστηκε προς ανάγνωση στους μαθητές η νεοελληνική μετάφραση. Τα ερωτήματα που διερευνήσαμε, στη συνέχεια, ήταν τα ακόλουθα:

-Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές μέσα από τον αρχαίο λόγο την παρουσία και «το ασυνάρτητο» της γεωμετρίας του Μέτωνα;

- Ποιες είναι οι προθέσεις του Αριστοφάνη στην κωμωδία, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο;

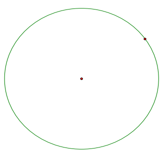
-Πώς δικαιολογείται η παρουσία και ο λόγος του Μέτωνα στην κωμωδία;

-Τα μαθηματικά του Μέτωνα μπορεί να φαίνονται όπως τα σημερινά;

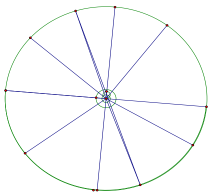
Οι ομάδες εργασίας - ο διάλογος

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 και μοιράζεται ένα φύλλο χαρτί με την πρώτη δραστηριότητα: « Προσπαθήστε να κατανοήσετε τα λόγια του Μέτωνα και σχεδιάστε τα σχήματα στα οποία αναφέρεται».

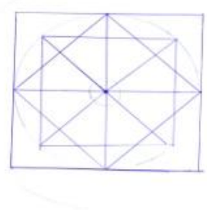
Τα σχέδια (ενδεικτικά, παρουσιάζονται σχέδια μαθητών λιγότερο ή περισσότερο επεξεργασμένα):



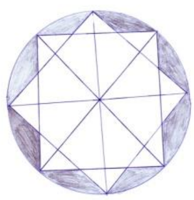
Σχήμα 1



Σχήμα 2



Σχήμα 3



Σχήμα 4

Οι μαθητές, αρχικά δίστασαν να αρχίσουν τη σχεδίαση. Αρκετοί μαθητές δεν φάνηκε να πρόσεξαν το κείμενο της μετάφρασης, που είχαν μπροστά τους, ώστε να ακολουθήσουν τις οδηγίες του Μέτωνα: «κι έτσι θα σου γίνει τετράγωνος ο κύκλος» (σχήμα 1,2). Άλλοι μαθητές ολοκλήρωσαν το σχέδιο τοποθετώντας στη μέση την αγορά «…και στη μέση θα 'ναι αγορά, κι εκεί ακριβώς στο κέντρο θα φέρνουν ίσιοι δρόμοι· θα ‘ναι ως άστρο που, ενώ είναι κυκλικό, οι ακτίνες λάμπουν ίσιες παντού» (Σχήμα 2, 3) κι άλλοι τέλος, δημιούργησαν ένα πιο σύνθετο σχέδιο (σχήμα 4) χωρίς όμως να τοποθετήσουν «στη μέση την αγορά». Οι μαθητές, τέλος, δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν τι μπορεί να εννοεί ο Αριστοφάνης με την παρομοίωση του σχήματος των δρόμων που θα εκκινούν από το κέντρο με «άστρο» (Κακριδής, 1974)

Οι μαθητές παρουσίασαν τα έργα τους και συζητήθηκε το ζήτημα του τετραγωνισμού του κύκλου που το συνέδεσαν με την μέθοδο του Αρχιμήδους για τον υπολογισμό της περιμέτρου του κύκλου καθώς και του εμβαδού του κυκλικού δίσκου.

Στην συζήτηση για την μορφή του εγγεγραμμένου στον κύκλο σχήματος η συζήτηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *«εξαρτάται από την οπτική μας γωνία για το αν είναι ρόμβος ή τετράγωνο».*

Δύο μαθηματικά αντικείμενα «είναι ‘ίδια’ μέσω μιας ισοδυναμίας και κάποια στιγμή μπορεί να παίξει ρόλο μέσω ποιας (ισοδυναμίας) μπορεί να είναι τα ‘ίδια’» (Freudenthal, 1983)

Σε ερωτήσεις μεταγνωστικού χαρακτήρα, αν, δηλαδή, δυσκολεύτηκαν να σχεδιάσουν με βάση τις οδηγίες του κειμένου και γιατί, οι μαθητές εξήγησαν ότι « δεν είναι σωστά δομημένο το κείμενο», ώσπου, τελικά, ένας μαθητής έδωσε μια άλλη ερμηνεία, «Σωστό είναι αλλά δε γίνονται αυτά που λέει, γιατί Αριστοφάνης θέλει να κάνει τον κόσμο να σκεφτεί». Η ερμηνεία αυτή και η ανακοίνωσή της στην τάξη οδήγησε τους μαθητές σε νέες σκέψεις, καθώς φαίνεται πως κατανόησαν ένα μέρος από τις προθέσεις του αριστοφανικού έργου.

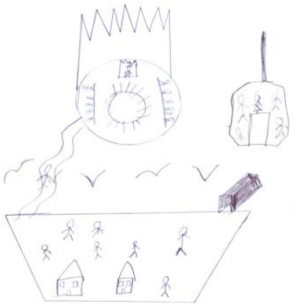
Στο ερώτημα «γιατί τελικά, ο Αριστοφάνης σατιρίζει την επιστήμη;» οι μαθητές απαντούν ότι (ενδεικτικές απαντήσεις) :*«Οι άνθρωποι θέλουν να φτιάξουν τη ζωή τους, να φτιάξουν ένα καλύτερο μέλλον, αλλά ο Αριστοφάνης δίνει ένα απαισιόδοξο μήνυμα…», «Γιατί οι απλοί άνθρωποι καταλαβαίνουν ότι πρέπει να δουλέψουν και δεν περιμένουν από τον κάθε Μέτωνα…» «Πρέπει να αφήσουν τις ρητορείες του Μέτωνα…» κλπ*

Σε ερώτημα αν αυτό ισχύει και σήμερα, αν υπάρχει, δηλαδή, η δυνατότητα να φτιάξουμε ένα νέο κόσμο βασισμένο αποκλειστικά σε παλιές θεωρίες οι μαθητές απάντησαν : *«Όχι πρέπει να βρούμε κάτι καινούριο*…». Και «το καινούριο» προτείνεται στη συνέχεια με μια δεύτερη δραστηριότητα που απευθύνεται στη δημιουργική φαντασία των μαθητών.

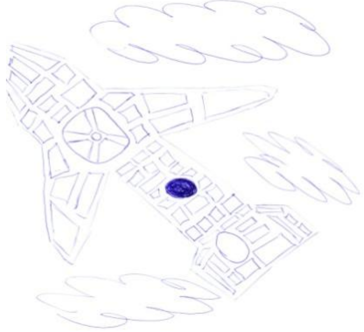
Ετσι οι μαθητές προχώρησαν στη συμπλήρωση της δεύτερης δραστηριότητας όπου απαιτείται η κινητοποίηση της δημιουργικής φαντασίας τους : «Πώς θα φανταζόσασταν εσείς το σχέδιο αυτής της πόλης σήμερα;».

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Στην αρχή αναπαράγουν παρόμοια σχέδια με αυτά που έφτιαξαν για την προηγούμενη ερώτηση, σύμφωνα με τις οδηγίες του Μέτωνα. Μετά την διευκρίνιση ότι στην ερώτηση αυτή καλούνται να φανταστούν την πόλη στην οποία θα ήθελαν να ζήσουν οι ίδιοι, μια ιδανική για αυτούς πόλη, οι μαθητές αντιλαμβάνονται, «εμπνέονται» και αρχίζουν να σχεδιάζουν.

Αυτή τη φορά οι μαθητές δεν χρειάστηκαν καμιά βοήθεια. Η κάθε ομάδα διαπραγματευόταν την ιδανική πόλη. Κάθε μαθητής όμως είχε το δικό του σχέδιο, διαφορετικό ή παραπλήσιο με αυτό των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός της ιδανικής τους πόλης παρουσίασαν οι ομάδες τα έργα τους στην ολομέλεια.



σχήμα 5



σχήμα 6



σχήμα 7

Ο Φώτης παρουσιάζει την ιδανική πόλη του (σχήμα 5). Εφτιαξε μια πόλη πάνω από ένα κενό αέρα, όπου για να πας « θα υπάρχουν διόδια, θα γίνει μια πόλη όπου θα πηγαίνουν μόνο οι πλούσιοι»

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα αεροπλάνο *«δεν έχει τίποτε από πάνω, είναι ανοιχτό. Έχει μέσα σπίτια και πετάει»* (σχήμα 6). Οι μαθητές δηλώνουν στη συνέχεια ότι δεν θα ήθελαν να ζουν εκεί πάνω και εξήγησαν τους λόγους. Ένα άλλο σχέδιο είναι μια πόλη που κρέμεται από τα σύννεφα. *«Στο επάνω μέρος είναι οι θεοί κι εδώ τους χωρίζει ένα ποταμός, πάνω πόλη και κάτω πόλη»* (σχήμα7) Σε πολλά σχέδιο παρουσιάζεται μια πόρτα από όπου μια σκάλα συνδέει την πόλη με την πόλη των θεών. Κατά μια άλλη ενδιαφέρουσα ερμηνεία υπάρχουν δύο πόλεις. *«Η κάτω πόλη είναι η εργατική, υπάρχει οργάνωση, η πάνω πόλη είναι αυτή που ονειρεύονται, όπου μεταξύ των ανθρώπων υπάρχει αρμονία».* Στο ερώτημα αν στην κάτω πόλη υπάρχουν *«απλοί άνθρωποι, εργάτες»,* ο μαθητής απαντά ότι *«και στις δύο πόλεις απλοί άνθρωποι είναι…. Οι απλοί άνθρωποι δουλεύουν αλλά τους αρέσει η δουλειά τους. Οι επάνω είναι καλλιτέχνες: μουσικοί, ζωγράφοι»…*

Τέλος, αφού ολοκληρώθηκαν οι παρουσιάσεις των έργων από τις ομάδες, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τέσσερις φράσεις στα νέα ελληνικά και να τις εντοπίσουν στο αρχαίο κείμενο. Θα θέλαμε να προκύψει ως συμπέρασμα ότι στον αρχαίο λόγο «κρύβεται» ο νεοελληνικός και δεν αποτελεί δύσκολο εγχείρημα ο εντοπισμός τους. Είναι μέρος ενός παιχνιδιού. Οι μαθητές εντόπισαν με μεγάλοι ευκολία τις φράσεις και η διαδικασία ολοκληρώθηκε με το χτύπημα του κουδουνιού.

Συνολικά, με βάση τα σχέδια και τις ερμηνείες που δόθηκαν παρατηρήσαμε ότι :

- Οι «καλοί» μαθητές στην αρχή δίσταζαν να απαντήσουν σε πιο ελεύθερες ερωτήσεις, τι νομίζεις, τι πιστεύεις, γιατί το κάνει αυτό ο Αριστοφάνης κλπ. Οι πιο «αδύνατοι» μαθητές μίλησαν και τόλμησαν να δώσουν απαντήσεις, ακόμη και αν δεν ήταν σίγουροι.
- Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν το χιούμορ του Αριστοφάνη, ακόμη κι όταν τονιζόταν από τις καθηγήτριες, σε φράσεις όπως: ἓτερον αὖ τουτὶ κακόν. τί δ’ αὖ σὺ δράσων; τίς ἰδέα βουλεύματος; τίς ἠπίνοια, τίς ὁ κόθορνος τῆς ὁδοῦ;
- Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν το λόγο και το βαθύτερο νόημα της γελοιοποίησης του Μέτωνα από τον Αριστοφάνη, δυσκολεύτηκαν, επίσης, να αντιληφθούν την έννοια του όγκου που υπεισέρχεται στα λεγόμενα του Μέτωνα.
- Οι μαθητές φάνηκε να αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα με τα οποία μεγαλώνουν και βιώνουν. ΄Ετσι στις πόλεις που κλήθηκαν να φανταστούν και να σχεδιάσουν υπήρχε με κάθε τρόπο διαχωρισμός μεταξύ των κοινωνικών τάξεων: «πλούσιοι» –«φτωχοί» αλλά και «απλοί εργατικοί άνθρωποι» - «απλοί άνθρωποι καλλιτέχνες». Επίσης, σε πολλά μαθητικά σχέδια ήταν σαφής η επιρροή από κινηματογραφικά έργα επιστημονικής φαντασίας.

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση της διαθεματικότητας ενσωματωμένης μέσα στην ροή του μαθήματος στην τάξη και όχι ως ξεχωριστού μαθήματος (ερευνητική εργασία - project) μπορεί να είναι μια εναλλακτική πρόταση στα αδιέξοδα της σημερινής σχολικής πρακτικής. Ο διάλογος

στην τάξη, αρχικά δειλά και στην συνέχεια με την συμμετοχή όλο και περισσότερων μαθητών φώτισε πτυχές στην προσέγγιση του θέματος που ξεπέρασαν αρκετά τις προσδοκίες μας. Όπως διαπιστώσαμε οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν συνολικά το κείμενο και τις σημάνσεις του, καθώς και να δράσουν αυθόρμητα ως αναστοχαστικά υποκείμενα, πράγμα που εν μέρει επέτυχαν στη συνέχεια. Θεωρούμε όμως ότι οι μεθοδευμένες και συχνές παρεμβάσεις αυτής της μορφής μπορούν να εθίσουν τους μαθητές στη ολιστική θεώρηση της γνώσης και στον αναστοχασμό. Τα ζητήματα που αναδύθηκαν σχετίζονται τόσο με τη μέτρηση του χώρου, την εξοικείωση με τον αρχαίο θεατρικό λόγο όσο και με άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την εξωτερίκευση των εσωτερικών αναπαραστάσεων των μαθητών, όπως έχουν διαμορφωθεί με βάση τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει ήδη από το κάθε διδακτικό αντικείμενο, καθώς και από την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν. Είναι γεγονός ότι δε φάνηκε να απασχολούν τους μαθητές θέματα όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα ή δεν μίλησαν για πόλη με πράσινο, με άνετους χώρους, για μια πόλη όπου δεν θα υπάρχουν φυλακές, θα υπάρχουν καλύτερα σχολεία κλπ. Θεωρούμε όμως ότι, αν και δεν έγινε λόγος για όλα τα παραπάνω, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι για να αλλάξει ο κόσμος χρειάζεται να μεταβληθεί ο Λόγος, «να σχεδιαστεί εκ νέου με νέες αρχές και καινοτομίες», όπως τόνισαν οι ίδιοι Σε μια επόμενη δράση στη συνέχεια, θα μπορούσαμε να επικεντρωθούμε στους παραπάνω άξονες με ένα νέο σχεδιασμό.

Τέλος, έγινε φανερό ότι η λήψη πρωτοβουλιών και η διάθεση για έρευνα σε τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις αποτελούν προϋποθέσεις και ζητούμενο για τη βελτίωση τεχνικών και μεθόδων της διδασκαλίας. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές μπορούν να είναι δημιουργικοί, όταν ξεφύγουν από τα καθιερωμένα:«Μια αναπτυσσόμενη ανθρώπινη ύπαρξη είναι πολυδιάστατη, και ανάμεσα σε αυτές τις διαστάσεις είναι η ποιητική: μέσα σε κάθε νέο άνθρωπο βρίσκεται-σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετική ειδική μορφή στον καθένα –ένας ρομαντικός εξερευνητής, που αποζητάει την περιπέτεια… Αιχμαλωτίστε την καρδιά του μαθητή, και το μυαλό θα ακολουθήσει…» (Δοξιάδης Α. 2007). Η παράκληση των μαθητών : « θα ξανακάνουμε έτσι το μάθημα;» μας έπεισε ότι η παρέμβασή μας ήταν ένα ισχυρό κίνητρο για το «άνοιγμα» του νου και της φαντασίας.

Αναφορές

Broussseau, G. (1997), *Theory of Didactikal Situations.* Dordrecht/Boston/London: Hluwer Academia Publisher

Freudenthal, H., (1983). *Didactikal Phenomenology of Mathematical Structures*, Dordrecht: D. Reidel.

Habermas, J. (1993), Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας, Αθήνα, Εκδ. Αλεξάνδρεια

Niss, M. (1996). Goals of Mathematics Teaching. In Bishop, A., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J., Laborde, C. (Eds) *International Handbook of Mathematics Education Part I. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher*

ΑΠΣ Μαθηματικών:
http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%87%CF%81.%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85 %CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Αριστοφάνης, Ορνιθες, «οι Έλληνες» 148, μτφρ Τάσσος Ρούσσος. Εκδ. Οδ. Χατζόπουλος

Αριστοφάνη Ορνιθες Γ΄Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή.

Βαρμάζης Ι. (1999). Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου, Αθήνα Πατάκης.

Βορίσση Α. , Χρυσανθακοπούλου Κ., (2014). Δράση του 8ου Γυμνασίου –Λυκειακές τάξεις Χαλανδρίου. Στο Κολέζα, Ε., Τσιόκανος Α., (εκδ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο: Schools as learning Organatiotions. Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει» Προσεγγίσεις και εφαρμογές.* 12, 13, 14 Σεπτ. 2014 Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων.

Γκλαβάς Σ. , Καραγεωργίου Α. (2007) «Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 12, 5-23,

Δοξιάδης , Α. (2007) Προβάλλοντας τα Μαθηματικά στην ψυχή: Η αφήγηση ως εργαλείο της μαθηματικής εκπαίδευσης στο *Μαθηματικά και Λογοτεχνία, Δ. Χασάπης (Επιμ), 6ο Διήμερο Διαλόγου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών* 17και 18 Μαρτίου 2007, Ομάδα έρευνας της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450

Κακριδής Φ., (1974). *Αριστοφάνους Ορνιθες*. Ερμηνευτική έκδοση. Β΄. Αθήνα

Κολέζα, Ε., (2007). Τα μαθηματικά μέσα από τον καθρέφτη της λογοτεχνίας:Ένα ταξίδι στη χώρα των Θαυμάτων. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ). *Μαθηματικά και Λογοτεχνία, 6ο Διήμερο Διαλόγου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών 17και 18 Μαρτίου 2007, Ομάδα έρευνας της μαθηματικής εκπαιδευσης* ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη

Κοξαράκη Μ.Σ, (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα:Γρηγόρης

Κατσαρού, Ε., Τσάφος Β., (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Αθήνα: Σαββάλας.

Μαρωνίτης Δ. (1993) . Η σχολική μετάφραση *Φιλόλογος* 71. Στο Μαυροσκούφης Δ., Σιπητάνου Α. (2008). Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών –Ιστορίας, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), Θεσσαλονίκη: ΕΚΤ http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1146&bitstream=1146_01#page/1/mode/2up

Ματσαγγούρας , Η., (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,τ.7,Νοέμβριος2002στο* http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Σπύρου, Π., (2007). Λογοτεχνία και Μαθηματικά : Όρια και συγκλίσεις. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ). *Μαθηματικά και Λογοτεχνία, 6ο Διήμερο Διαλόγου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών 17και 18 Μαρτίου 2007, Ομάδα έρευνας της μαθηματικής εκπαιδευσης*, Θεσσαλονίκη.ΑΠΘ.

Τσάφος, Β., (2004*). Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσα. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο.* Αθήνα. Μεταίχμιο.

Χατζημιχαήλ , (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη στο: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/212-225.pdf (ανάρτηση 2907/2010)

Χατζημαυρουδή, Ε., (2007). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση.* Θεσαλονίκη. University Studio Press.

Η συμβολή της Βιοπληροφορικής στη προαγωγή της Έρευνας και της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

Τσιπάς Γεώργιος, Δρ.
Βιολόγος D.Ed, Ph.D, Διευθυντής, Γυμνάσιο Καινουργίου Αγρινίου
tsipasgeo@gmail.com

Τάτση Μαρία
Καθηγήτρια Πληροφορικής, Γυμνάσιο Καινουργίου Αγρινίου
mtatsi@sch.gr

Τσιπάς Νικόλαος
Προπτυχιακός Φοιτητής Τμήματος Μηχανικών Π.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
tsipas4@hotmail.com

Περίληψη

Για την εκτίμηση της φυλογεωγραφίας-καταγωγής των πληθυσμών του κυπρίνου (*Cyprinus carpio*) των λιμνών της Αιτωλοακαρνανίας, Αμβρακία, Οζερός, Λυσιμαχία και Τριχωνίδα, αναλύσαμε 29 αλληλουχίες 1.140 ζευγών βάσεων του γονιδίου κυτόχρωμα-β του μιτοχονδριακού DNA (mtDNA) από πληθυσμούς της Ευρώπης, Ασίας και Ιαπωνίας που προήλθαν από τη βάση δεδομένων GenBank. Με τη χρήση λογισμικών πακέτων υπολογίστηκαν οι τιμές των νουκλεοτιδικών αποκλίσεων και η ανάδειξη φυλογενετικού δένδρου με τρεις ευδιάκριτους κλάδους. Στον ένα κλάδο ομαδοποιούνταν 14 απλότυποι από την Ευρασία και 2 από την Ιαπωνία (Eurasian clade), στον δεύτερο 5 απλότυποι από την Ελλάδα, 2 από τη Γερμανία και 2 από τη Ρωσία (European clade) και στον τρίτο 3 απλότυποι από τους πληθυσμούς της λίμνης Biwa-Ιαπωνίας. Το δενδρόγραμμα έδειξε επίσης, ότι ο απλότυπος (YWC1) του άγριου κυπρίνου από τον ποταμό Yangtze είναι ο πρόγονος των Ελληνικών-Ευρασιατικών πληθυσμών και μια πιθανή αρχαία καταγωγή του κυπρίνου από τη λίμνη Biwa. Η παρούσα διεπιστημονική εργασία με βιωματική ερευνητική μεθοδολογία και θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο, συνιστά μια καινοτόμο εκπαιδευτική εφαρμογή που οδηγεί σε παραγωγή νέας γνώσης και ολοκληρωμένους κύκλους μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Βιοπληροφορική, κυπρίνος, κυτόχρωμα-β, μιτοχονδριακό-DNA, φυλογενετική ανάλυση

Εισαγωγή

Η ψηφιακή επεξεργασία και ανάλυση μοριακών γενετικών δεδομένων αποτελεί σήμερα ένα σημαντικό επιστημονικό εργαλείο στη μελέτη των φυσικών πληθυσμών. Η αναγνώριση, ο καθορισμός της γενετικής δομής, η χαρτογράφηση του γονιδιώματος, η εκτίμηση της γενετικής ποικιλότητας, ο προσδιορισμός των φυλογενετικών σχέσεων, η εξακρίβωση της φυλογεωγραφικής ιστορίας των οργανισμών, η αξιολόγηση ανθρωπογενών δραστηριοτήτων και επεμβάσεων στο φυσικό περιβάλλον και γενικά η διαχείριση, διατήρηση, προστασία του εθνικού γενετικού πλούτου αποτελούν εφαρμογές ειδικών πληροφοριακών λογισμικών συστημάτων, πακέτων και προγραμμάτων. Η οικογένεια Cyprinidae χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό γενών, ειδών, πληθυσμών, τα άτομα της οποίας παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλότητα στη

μορφολογική-μεριστική και ανατομική τους μορφή (Kirpichnikov, 1981; Βιδάλης κ.α., 2003; Τσιπάς κ.α., 2003;), με αποτέλεσμα πολλές φορές να δυσχεραίνεται η ταξινόμηση και ο προσδιορισμός των φυλογενετικών τους σχέσεων. Γι' αυτό το λόγο αρχικά οι βιοχημικές μέθοδοι, όπως η ηλεκτροφόριση πρωτεινών- προσδιορισμός αλληλουχίας αμινοξέων(Allendorf et al., 1987; Ferguson, 1989; Paschos et al., 2001;) και πρόσφατα οι μοριακές γενετικές μέθοδοι, όπως η ανάλυση του μιτοχονδριακού DNA (mtDNA) ή / και του πυρηνικού DNA σε συνδυασμό με την εφαρμογή της μεθόδου της αλυσιδωτής αντίδρασης της πολυμεράσης (PCR, Polymerase Chain Reaction) και η ανάλυση της αλληλουχίας βάσεων (direct sequence analysis) (Bernatchez et al., 1992; Cronin et al., 1993; Tautz, 1993; Avise, 1994 ; Zhou et al., 2003), χρησιμοποιούνται σήμερα κατά περίπτωση με τη βοήθεια και τη συνδρομή ειδικών λογισμικών πακέτων βιοπληροφορικής, ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους στη μελέτη των (taxa) πληθυσμών, υβριδίων, ειδών, γενών και στην εκτίμηση της βιοποικιλότητας και στην εκτίμηση των φυλογενετικών τους σχέσεων. Αρκετές μελέτες έχουν δημοσιευθεί, οι οποίες στηρίζονται στην ανάλυση επιλεγμένων γονιδιακών τόπων για διάφορα είδη, όπως, *Leuciscus cephalus* (Ιμσιρίδου, 1998) *Silurus species* (Triantaphyllidis et al., 1999), *Cyprinus carpio* (Zhou et al., 2003; Tsipas et al., 2009), *Carassius gibelio* (Τσιπάς κ.α., 2010), *Tinca tinca* (Presti,et al., 2012) και σε πολλά άλλα είδη της ιχθυοπανίδας Cyprinidae (Zardoya et al., 1999; Wali et al., 2013).

Ο κυπρίνος είναι το πλέον διαδεδομένο εκτρεφόμενο είδος παγκοσμίως και γνωστό για 4.000 έτη στην Κίνα και εκατοντάδες έτη στην Ευρώπη (Wohlfarth, 1984). Στην Ευρώπη και στην Ασία ο κυπρίνος αντιπροσωπεύεται από τα υποείδη *Cyprinus carpio carpio* (Ευρωπαικό υποείδος), *Cyprinus carpio haematopterus* and *Cyprinus carpio rubrofuscus* (Ασιατικό υποείδος) (Economidis & Banarescou, 1991; Wheeler, 2000; Zhou et al., 2003). Προηγούμενες μελέτες στο mtDNA έδειξαν ότι το Γερμανικό στέλεχος German mirror carp και το Ρώσικο Russian scattered-scaled mirror carp κατάγονται από το Ευρωπαικό και το Ασιατικό υποείδος, αντίστοιχα (Zhou et al., 2003). Παρόλα αυτά η καταγωγή του άγριου κυπρίνου είναι ακόμη άγνωστη, ενώ ορισμένοι ερευνητές ορίζουν τον πρόγονό του στην Κασπία Θάλασσα (Barus et al., 2001) και άλλοι στον Αμούρ ποταμό (Froufe et al., 2002). Επιπρόσθετα, η μελέτη απολιθωμάτων κυπρίνου από την παλαιολιθική λίμνη Biwa (πρόδρομη λίμνη πλησίον της σημερινής λίμνης Biwa της Ιαπωνίας) πιστοποιεί την ύπαρξη του είδους 0,5 εκατομμύρια έτη, πριν (Nakajima, 2003). Να σημειωθεί ότι η λίμνη Biwa είναι μια από τις αρχαιότερες λίμνες και περιλαμβάνει στην ιχθυοπανίδα της τον άγριο κυπρίνο (wild common carp) (Nishino & Watanabe, 2000).

Στη παρούσα μελέτη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ψηφιακής επεξεργασίας μοριακών γενετικών δεδομένων των πληθυσμών του κυπρίνου της Αιτωλοακαρνανίας *Cyprinus carpio*, με σκοπό τη διερεύνηση της καταγωγής τους και την εκτίμηση των φυλογενετικών τους σχέσεων με άλλους Ευρασιατικούς και πληθυσμούς από την Ιαπωνία. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η τεχνική της ανάλυσης της αλληλουχίας των βάσεων του γονιδίου κυτόχρωμα-β του mtDNA από τη βάση δεδομένων του ιστότοπου European Molecular Biology Laboratory / GenBank (EMBL / GenBank), (www.embl.org/), ως ο πλέον κατάλληλος μοριακός βιοπληροφοριακός δείκτης, έναντι άλλων (Birky et al., 1983). Η προστιθέμενη αξία του προτεινόμενου project είναι η εισαγωγή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της ερευνητικής επιστημονικής μάθησης και στην απόκτηση εμπειριών, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από μια καινοτόμα βιωματική ερευνητική-πειραματική δράση, αξιοποιώντας τα πεδία της Μοριακής γενετικής-Βιοτεχνολογίας και ΤΠΕ, κάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και τη κατάκτηση των νέων γνώσεων πιο ελκυστική, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Είναι γνωστό, ότι η επιλογή μιας μορφής διδασκαλίας - μάθησης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος, η φύση του μαθησιακού αντικειμένου, το μαθησιακό κλίμα, ο διαθέσιμος χρόνος - πόροι, οι μαθησιακοί τρόποι - χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και οι ικανότητες του εκπαιδευτή. Καμία εκπαιδευτική τεχνική δεν εγγυάται από εξ' ορισμού την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γιατί ποικίλει η αποτελεσματικότητα καθεμιάς, γι'αυτό επιλέγουμε κάθε φορά τη κατάλληλη, πάντα με φειδώ και σε εναλλαγή και συνδυασμό με άλλες ενδεδειγμένες τεχνικές ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται στη σχολική αίθουσα και τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους (Rogers, 1999; Noye & Pivateu, 2002).

Η προτεινόμενη ερευνητική μεθοδολογία αναδεικνύεται πολλή χρήσιμη για την εκπαιδευτική - μαθησιακή διαδικασία, αν σκοπός είναι οι εκπαιδευόμενοι να συνδέσουν τη θεωρία με τη πράξη, να οδηγηθούν σε δράση που την ακολουθεί συλλογή-επεξεργασία δεδομένων, ανάλυση των αποτελεσμάτων, άντληση γενικών αρχών, διασύνδεση με συστήματα γνώσεων και να αναπτύξουν με δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή (μαθαίνω πως να μαθαίνω). Επιπλέον, αν το μαθησιακό κλίμα δεν χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα αλλά η εκπαιδευτική ομάδα είναι σε φάση σύνθεσης, αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι υπερεπαρκής και αν είναι εξασφαλισμένη η στοιχειώδης υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι. Όπως προαναφέρθηκε οι μαθησιακές ικανότητες, οι προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στη εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών (χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι αυτός παύει να αναζητάει και να δοκιμάζει), αποτελεί μία κρίσιμη παράμετρο - κριτήριο και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, να τονισθεί , ότι η προτεινόμενη βιωματική-ερευνητική μάθηση προσεγγίζει διαθεματικά το γνωστικό αντικείμενο προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους γνώση πέρα από το περιεχόμενο των βιβλίων και της διδασκαλίας ειδικά στις φυσικές - βιολογικές επιστήμες, ώστε να εξασφαλίσουν τη κατανόηση των νέων και άγνωστων εννοιών, ενώ παράλληλα συνιστά μία γενικότερη σχολή παιδαγωγικής σκέψης και ευρηματικής - ενεργητικής - συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002).

Μέθοδοι

Για τον προσδιορισμό της αλληλουχίας των βάσεων του πλήρες γονιδίου κυτόχρωμα-β του mtDNA των ιχθυοπληθυσμών του κυπρίνου, έγινε συλλογή συνολικά 45 δειγμάτων (9 ατόμων από καθένα πληθυσμό) στις λίμνες Αμβρακία (AMV) της ποικιλίας *Cyprinus carpio* (*var. specularis*), Οζερός (OZE) της ποικιλίας *Cyprinus carpio* (*var. communis*), Λυσιμαχία (LYS) των ποικιλιών *Cyprinus carpio* (*var. specularis*) και *Cyprinus carpio* (*var. communis*) και Τριχωνίδας (TRI) της ποικιλίας *Cyprinus carpio* (*var. specularis*), της Αιτωλοακαρνανίας. Αμέσως αφαιρέθηκαν από τα νωπά ζωντανά δείγματα λέπια, τα οποία διατηρήθηκαν σε διάλυμα 100% αιθανόλης μέχρι την ανάλυσή τους. Η απομόνωση DNA από τον ιστό των λεπιών έγινε μετά από κατάλληλη επεξεργασία τους σύμφωνα με τη μέθοδο του Taggart et al., (1992). Κατόπιν, με την εφαρμογή της αλυσιδωτής αντίδρασης της πολυμεράσης (PCR), έγινε ενίσχυση του γονιδίου κυτόχρωμα-β (*cyt* b) του mtDNA με τη χρήση ενός ζεύγους εκκινητών που ήταν αντίστοιχα :

cyt *b* *Forward* : $^{5΄}$***ATT AGT ACA TAT ATG TAT TAT CAC C***$^{3΄}$

c*yt* b Reverse : $^{5΄}$ CGGGGT TTG ACA AGG ATA ACA G $^{3΄}$

Τα προιόντα της PCR εμπλουτίσθηκαν και προετοιμάστηκαν κατάλληλα για να ακολουθήσει ο προσδιορισμός της αλληλουχίας των βάσεων ολόκληρου του γονιδίου. Οι πέντε απλότυποι / γενότυποι με βάση την αλληλουχία των βάσεων που αποκαλύφθηκαν, ένας για τις λίμνες
Αμβρακία (AMV2), Οζερός (OZE2), Τριχωνίδα (TRI2) και δύο για τη λίμνη Λυσιμαχία (LYS2 και LYS3), καθώς και άλλοι απλότυποι οι οποίοι προηγουμένως έχουν δημοσιευθεί στις βάσεις δεδομένων του EMBL / GenBank, από διάφορα στελέχη του είδους *Cyprinus carpio* παρουσιάζονται στο Πίνακα 1. Η ανάλυση αφορά την αλληλουχία 1.140 ζευγών βάσεων του γονιδίου κυτόχρωμα-β του mtDNA περιλαμβάνοντας, πέντε απλότυπους από τις λίμνες της
Αιτωλοακαρνανίας, 19 απλότυπους από την Ευρασία και 5 απλότυπους από την Ιαπωνία, ενώ σαν μάρτυρας (outgroup) χρησιμοποιήθηκε ο απλότυπος του στελέχους (*Carassius auratus langsdorfi*: κωδικός AB006953), που αφορά τη πλήρη αλληλουχία 1.140 ζευγών βάσεων του γονιδίου κυτόχρωμα-β του μιτοχονδριακού DNA. Οι αλληλουχίες των βάσεων αναλύθηκαν περαιτέρω και με τη βοήθεια των λογισμικών πακέτων MEGA3.1 computer package (Kumar et al., 2004) και PAUP (version 4b10) (Swofford, 1998),

υπολογίσθηκαν οι νουκλεοτιδικές και φυλογενετικές αποκλίσεις, σύμφωνα με τις μεθόδους των Kimura (1980) ή / και Jukes & Cantor (1969). Οι παράμετροι αυτοί χρησιμοποιήθηκαν για τη κατασκευή δενδρογράμμων με τη χρήση των προγραμμάτων Neighbor-joining (NJ) and Maximum-parsimony (MP) ενώ το έλεγχος της αξιοπιστίας των φυλογενετικών δένδρων βασίστηκε στην ανάλυση ′′bootstrap analysis′′ 1.000 δένδρων (Saitou & Nei, 1987).

Πίνακας 1. Απλότυποι των 29 μελετούμενων πληθυσμών κυπρίνου που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύγκριση σ'αυτή την ανάλυση, ο κωδικός δείγματος, η χώρα προέλευσης, οι κωδικοί αριθμοί των απλοτύπων του γονιδίου κυτοχρώματος-β και η αναφορά/συγγραφέας

Πληθυσμοί	Κωδικός	Χώρα	Απλότυπος	ναφορά/Συγγραφέας
Big belly carp	BBC1	Κίνα	AY347276	Zhou et al. (2004)
Big belly carp	BBC2	Κίνα	AY347277	Zhou et al. (2004)
Purse red carp	PRC1	Κίνα	AY347278	Zhou et al. (2004)
Purse red carp	PRC2	Κίνα	AY347279	Zhou et al. (2004)
Qingtian carp	QTC1	Κίνα	AY347288	Zhou et al. (2004)
Qingtian carp	QTC2	Κίνα	AY347286	Zhou et al. (2004)
Yuanjiang River wild common carp	SWC1	Κίνα	AY347280	Zhou et al. (2004)
Yuanjiang River wild common carp	SWC2	Κίνα	AY347290	Zhou et al. (2004)
Xingguo red carp	XRC1	Κίνα	AY347284	Zhou et al. (2004)
Xingguo red carp	XRC2	Κίνα	AY347282	Zhou et al. (2004)
Yangtze River wild common carp	YWC1	Κίνα	AY347291	Zhou et al. (2004)
Yangtze River wild common carp	YWC2	Κίνα	AY347281	Zhou et al. (2004)
German mirror carp	GMC1	Γερμανία	AY347293	Zhou et al. (2004)
German mirror carp	GMC2	Γερμαν	AY34729	Zhou et al. (2004)

		ία	2	
Lake Amvrakia carp (var. specularis)	AMV2	Ελλάδα	DQ868875	Tsipas et al. (2009)
Lake Lysimacheia carp (var. communis)	LYS2	Ελλάδα	DQ868873	Tsipas et al. (2009)
Lake Lysimacheia carp (var. specularis)	LYS3	Ελλάδα	DQ868872	Tsipas et al. (2009)
Lake Ozeros carp (var. communis)	OZE2	Ελλάδα	DQ868874	Tsipas et al. (2009)
Lake Trichonida carp (var. communis)	TRI2	Ελλάδα	DQ868871	Tsipas et al. (2009)
Japanese koi carp	JKC1	Ιαπωνία	AY347289	Mabuchi et al. (2005)
Japanese koi carp	JKC2	Ιαπωνία	AY347285	Mabuchi et al. (2005)
Lake Biwa wild common carp KPM/NSMT*	LBW1	Ιαπωνία	AB158803	Mabuchi et al. (2005)
Lake Biwa wild common carp KPM/NSMT*	LBW2	Ιαπωνία	AB158804	Mabuchi et al. (2005)
Lake Biwa wild common carp KPM/NSMT*	LBW3	Ιαπωνία	AB158805	Mabuchi et al. (2005)
Russian scattered scaled mirror carp	RMC1	Ρωσία	AY347287	Zhou et al. (2004)
Russian scattered scaled mirror carp	RMC2	Ρωσία	AY347283	Zhou et al. (2004)
Volga River wild common carp	VWC1	Ρωσία	AY347294	Zhou et al. (2004)
Volga River wild common carp	VWC2	Ρωσία	AY347295	Zhou et al. (2004)
Taiwan common carp ?	TWN	Ταιβάν	X61010**	Chang et al. (1994)

*KPM / NSMT: Kanagawa, Prefectural Museum of Natural History (Kanagawa, Περιφερειακό Μουσείο Φυσικής Ιστορίας) / National Science Museum, Tokyo (Εθνικό Μουσείο Επιστημών, Τόκιο) **Πλήρες μιτοχονδριακό γονιδίωμα

Αποτελέσματα

Η γενετική ανάλυση με βάση το γονίδιο κυτόχρωμα-β του μιτοχονδριακού DNA δεν έδειξε καμία διαφοροποίηση στην αλληλουχία των βάσεων για το σύνολο των μελετούμενων δειγμάτων και από τις 4 λίμνες της Αιτωλοακαρνανίας και για τις δύο ποικιλίες κυπρίνου (*var. Specularis και var. communis*), οι οποίες μάλιστα διαφοροποιούνται στον φαινότυπο. Η νουκλεοτιδική απόκλιση μεταξύ Ελληνικών και Ευρωπαικών στελεχών{GMC (GMC1,GMC2); VWC (VWC1, VWC2); RMC (RMC1, RMC2);}κυμαίνονταν από 0,00 {μεταξύ GRE (AMV2, LYS2, LYS3, OZE2, TRI2); και VWC} έως 1,15% (μεταξύ GRE και

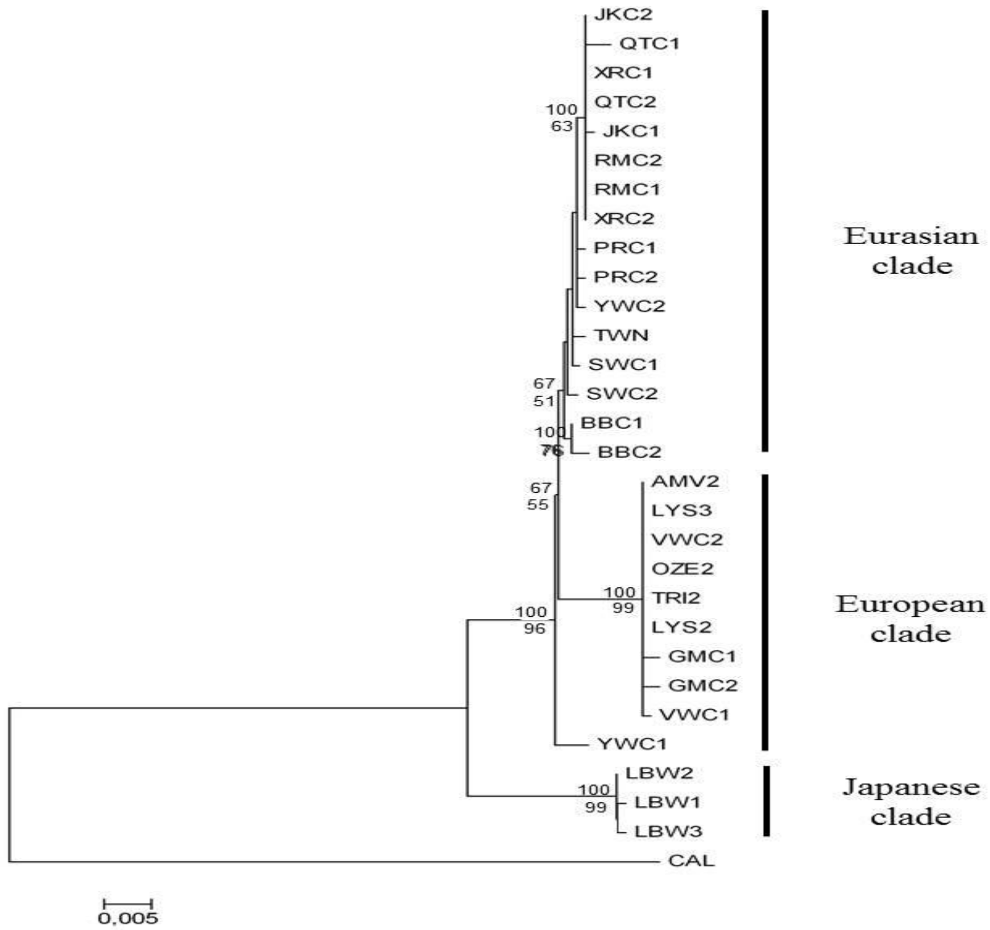
RMC), ενώ μεταξύ των Ελληνικών και των Ευρω-Κινεζικών στελεχών {BBC (BBC1, BBC2); PRC (PRC1, PRC2); QTC (QTC1, QTC2); SWC (SWC1, SWC2); XRC (XRC1, XRC2); YWC (YWC1, YWC2); TWN} ήταν από 0.80 {μεταξύ GRE και YWC (YWC1, YWC2);} έως 1,41% {μεταξύ GRE και XRC (XRC1, XRC2);}. Επίσης η νουλεοτιδική απόκλιση μεταξύ των Ελληνικών και των Ιαπωνικών στελεχών {JAP1 (LBW1, LBW2, LBW3); JAP2 (JKC1, JKC2);} ήταν από 1,15 (μεταξύ GRE και JAP2) έως 3,41% (μεταξύ GRE και JAP1).

Η κατασκευή φυλογενετικών δένδρων NJ and MP έδειξε ένα κυρίαρχο φυλογενετικό διαχωρισμό μεταξύ των πληθυσμών του άγριου κυπρίνου της λίμνης Biwa (BLW) (Japanese clade) και των Ευρασιατικών άγριων και εκτρεφόμενων πληθυσμών υποστηριζόμενο από υψηλές τιμές βαθμού αξιοπιστίας (Σχήμα 1). Η φυλογενετική ανάλυση αποκάλυψε επίσης, ότι οι απλότυποι των Ασιατικών-Κινεζικών πληθυσμών και οι Ιαπωνικοί απλότυποι (JKC1 και JKC2) ομαδοποιούνται σε ένα κλάδο (Eurasian clade), ενώ ένας απλός κλάδος περιλαμβάνει ένα απλότυπο του άγριου κυπρίνου Yangtze River wild carp (YWC1). Τα Ευρωπαικά στελέχη, όπως από το Βόλγα ποταμό Volga wild common carp (VWC1 και VWC2), το Γερμανικό German mirror carp (GMC1 και GMC2) και τα Ελληνικά (AMV2, OZE2, LYS2, LYS3 και TRI2), εκτός από το Ρώσικο Russian scattered scaled mirror carp (RMC1 και RMC2) ομαδοποιούνται σε έναν άλλο κλάδο (European clade) (Σχήμα 1).

Συζήτηση

Η φυλογενετική ανάλυση έδειξε ότι οι απλότυποι των Ελληνικών ιχθυοπληθυσμών κυπρίνου (AMV2, OZE2, LYS2, LYS3 και TRI2) σχηματίζουν ένα γκρούπ μαζί με τους 2 απλότυπους του Γερμανικού (GMC1 και GMC2) και τους 2 απλότυπους από τον ποταμό Βόλγα (VWC1 και VWC2) πληθυσμούς κυπρίνου. Μάλιστα αυτό το γκρούπ αποτελεί τον Ευρωπαικό κλάδο (European clade) ο οποίος είναι απόμακρος από τον Ευρασιατικό κλάδο (Eurasian clade) που αποτελείται από τους απλότυπους (BBC1, BBC2, PRC1, PRC2 RMC1, RMC2 QTC1, QTC2, SWC1, SWC2, XRC1, XRC2, YWC2, TWN, JKC1 και JKC2) (Σχήμα 1). Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα άλλων που βασίζονται σε άλλες μεθοδολογικές τεχνικές, όπως η ανάλυση αλλοενζύμων-πρωτεινών (Kohlmann & Kersten, 1999) και η ανάλυση μοριακών γενετικών δεδομένων του mtDNA (Tong & Wu, 2001; Zhou et al., 2004) τα οποία υποστηρίζουν την ύπαρξη των δύο υποειδών κυπρίνου του Ευρωπαικού και του Ασιατικού που είναι ο *Cyprinus carpio carpio* και ο *Cyprinus carpio haematopterus,* αντίστοιχα.

Ο τρίτος κλάδος των τριών απλοτύπων από τη λίμνη Biwa της Ιαπωνίας (LBW) είναι πολύ
ευδιάκριτος υποστηριζόμενος από ψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Αντίθετα, οι δύο Ιαπωνικοί απλότυποι
(JKC1 και JKC2) που δεν αφορούν εθνικούς αλλά μη ενδημικούς (εισαγόμενους) πληθυσμούς είναι ίδιοι ή παρόμοιοι με εκείνους των Ασιατικών (BBC, PRC, QTC, XRC και YWC), καθώς επίσης και με εκείνον από την Ταιβάν (TWN**),** σύμφωνα με τις τιμές των γενετικών αποκλίσεων και της φυλογενετικής ανάλυσης (Σχήμα 1). Αυτό ενισχύει την αντίληψη ότι οι Ιαπωνικοί πληθυσμοί JKC1 και JKC2 συνιστούν μη ενδημικά στελέχη, σύμφωνα και με προηγούμενη μελέτη (Mabuchi et al., 2008). Υψηλό επίπεδο νουκλεοτιδικής απόκλισης (2,50-3,42%) αποκαλύφθηκε από την σύγκριση μεταξύ των Ευρασιατικών και λίμνης Biwa στελεχών, το οποίο ήταν μεγαλύτερο από εκείνο μεταξύ των Ευρασιατικών στελεχών (0.00-1,15%). Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι ο ιχθυοπληθυσμός της λίμνης Biwa είναι ο πλέον απόμακρος γενετικά, μεταξύ όλων των μελετούμενων ιχθυοπληθυσμών κυπρίνου, επιβεβαιώνοντας έτσι προηγούμενες αναφορές ερευνητών (Mabuchi et al., 2005).



Σχήμα 1. Neighbor-joining δενδρόγραμμα που αποκαλύπτει τις φυλογενετικές σχέσεις μεταξύ των 29 μελετούμενων πληθυσμών του κυπρίνου. Οι αριθμοί δείχνουν το βαθμό αξιοπιστίας του δένδρου με βάση τη NJ (επάνω) και MP (κάτω) ανάλυση. Το γονίδιο κυτόχρωμα-β του *Carassius auratus langsdorfi* (CAL) χρησιμοποιήθηκε σαν μάρτυρας

Η νουκλεοτιδική απόκλιση που προέκυψε από την ανάλυση των βάσεων του πρωτεινικού γονιδίου κυτόχρωμα-β ήταν εξαιρετικά χαμηλή μεταξύ των Ευρωπαικών (0.00-0,06%) ή Ασιατικών απλοτύπων (0.00-0,60%), γεγονός που δυσχεραίνει την αποκάλυψη της πραγματικής εικόνας των φυλογενετικών σχέσεων των πληθυσμών εντός και μεταξύ των Ευρασιατικών ζωογεωγραφικών ενοτήτων. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της ανάλυσης μας δείχνουν ότι τα Ελληνικά στελέχη κυπρίνου ανήκουν στο Ευρωπαικό υποείδος και μπορούν να υποστηρίξουν ότι κοινός πρόγονος του Ευρασιατικού - Ευρωπαικού κυπρίνου είναι το στέλεχος του άγριου κυπρίνου (YWC1) Yangtze River (Σχήμα 1). Αξίζει να τονισθεί, ότι αν και οι πληθυσμοί του κυπρίνου θεωρούνται ενδημικοί στην Ελλάδα, αρκετές εισαγωγές, μεταφορές και εμπλουτισμοί έχουν γίνει στις φυσικές-τεχνητές λίμνες και στους ποταμούς, με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας. Πράγματι, ιχθύδια κυπρίνου εισήχθησαν στην Ελλάδα κατά το παρελθόν από την Ευρώπη (Ιταλία, Ουγγαρία) και το Ισραήλ (Economidis et al., 2000), τα οποία όμως αναγνωρίσθηκαν και ανήκουν στο Ευρωπαικό υποείδος (Hulata, 1995; Thai et al., 2005).

Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων που αφορούν τους γενετικούς πολυμορφισμούς και την διερεύνηση της γενετικής ποικιλότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, ώστε να γίνεται πιο κατανοητή η ερμηνεία, η αφομοίωση και η αξιολόγηση βιολογικών φαινομένων σε εκπαιδευτικό επίπεδο, τα οποία αφορούν τη γενετική δομή, τη διαχείριση των πληθυσμών και γενικά τη μελέτη της

βιοποικιλότητας. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν μέσω της προτεινόμενης ερευνητικής μεθοδολογίας - εφαρμογής της βιοτεχνολογίας και βιοπληροφορικής που στηρίζεται στην ανάλυση του γονιδιώματος, τη χαρτογράφηση των γονιδίων και των εφαρμογών των ΤΠΕ, πως εξηγείται η αποκάλυψη - αναγνώριση των σπάνιων ή μοναδικών ή υβριδικών ή γενετικά τροποποιημένων πληθυσμών ενός είδους, η απόδοση μοναδικής γενετικής ταυτότητας σε κάθε άτομο, η κατάσταση των αποθεμάτων ενός είδους, η αναγνώριση των φυσικών πληθυσμών που πρέπει να διατηρηθούν και να προστατευτούν, η επιλογή των γενετικά βελτιωμένων αποθεμάτων, η ανάδειξη του εθνικού φυσικού γενετικού πλούτου της χλωρίδας και της πανίδας, η εκτίμηση των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων (υποβάθμιση οικοσυστημάτων, ρύπανση, εισαγωγή ξενικών ειδών, εντατική υπερεκμετάλλευση, η μετανάστευση κλπ.) στους φυσικούς πληθυσμούς και στο φυσικό περιβάλλον, η εξακρίβωση της φυλογεωγραφικής ιστορίας πληθυσμών και ειδών, η καταγωγή, η ειδογένεση, η εξαφάνιση, ενώ γίνεται πιο κατανοητή και αντιληπτή η κατασκευή, η ερμηνεία των φυλογενετικών δένδρων και γενικά η ανάδειξη των φυλογενετικών και εξελικτικών σχέσεων μεταξύ των ειδών.

Έτσι λοιπόν, τεκμηριώνεται η προσφορά της βιοπληροφορικής στη μελέτη του αυτού του σπουδαίου βιολογικού κεφαλαίου που λέγεται βιοποικιλότητα και αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ανθρώπινης ύπαρξης, εξασφαλίζοντας πόρους από τους οποίους διαχρονικά θα εξαρτώνται οι οικογένειες, οι κοινωνίες, τα έθνη και επόμενες γενιές. Η ανάγκη χάραξης στρατηγικού σχεδίου, η οποία θα στηρίζεται στην διερεύνηση και την εκτίμηση της γενετικής ποικιλότητας για τη διατήρηση και τη προστασία της βιοποικιλότητας δεν αφορά μόνον τους επιστήμονες - ερευνητές, αλλά και τους λαμβάνοντες πολιτικές εκπαιδευτικές αποφάσεις, ώστε οι νέοι (μαθητές, φοιτητές) να ενδυναμώσουν τη βάση των γνώσεών τους για τη βιοποικιλότητα και να γίνουν κοινωνοί των αξιών και των αγαθών αυτού του εν δυνάμει ανανεώσιμου φυσικού - βιολογικού πόρου.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της μοριακής γενετικής ανάλυσης μας αποδεικνύουν την ομαδοποίηση των Ελληνικών ιχθυοπληθυσμών κυπρίνου στο Ευρωπαικό κλάδο πληθυσμών που αντιπροσωπεύεται από το υποείδος *Cyprinus carpio carpio* και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ως κοινού προγόνου των Ευρασιατικών - Ευρωπαικών πληθυσμών κυπρίνου τον άγριο κυπρίνο
(YWC1) από το ποταμό Yangtze River. Επιπλέον, η ανάλυση των φυλογενετικών σχέσεων αναδεικνύει μια πιθανή αρχαία καταγωγή όλων των πληθυσμών του κυπρίνου από τη λίμνη Biwa της Ιαπωνίας. Επίσης, η έρευνα μας ανέδειξε την ύπαρξη - αναγνώριση ενός μοναδικού γενετικά αποθέματος (genetic tag) πληθυσμών κυπρίνου, με βάση πάντα τη μοριακή γενετική ανάλυση του συγκεκριμένου γονιδιακού τόπου στις λίμνες και απαιτεί ειδική διαχείριση για τη διατήρησή του.

Σε επιστημονικό-ερευνητικό επίπεδο, η περαιτέρω διερεύνηση της γενετικής ποικιλότητας και των φυλογενετικών σχέσεων με τη βοήθεια επιπλέον μοριακών γενετικών δεικτών και ιδιαίτερα σε επίπεδο πυρηνικού γενετικού υλικού για την εκτίμηση τυχόν υβριδοποίησης και οικολογικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενδημικών και εισαγόμενων πληθυσμών, οι οποίες θα βασίζονται στα παρόντα αποτελέσματα, θα μας επιτρέψουν να καταλήξουμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα και στο ορθό σχεδιασμό διαχειριστικών σχεδίων για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας των Ελληνικών πληθυσμών του υποείδους *Cyprinus carpio carpio*.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η υιοθέτηση του παρόντος, δεδομένων των πιθανών δυσκολιών και του κόστους στην υλοποίηση του ή ενός πιο απλοποιημένου και φιλικού σχεδίου εφαρμογής από την εκπαιδευτική κοινότητα που να βασίζεται στο προτεινόμενο σχέδιο, θα διευρύνει τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες, θα καλλιεργήσει το πνεύμα της συνεργασίας, δημιουργικής μάθησης και θα συμβάλλει, ως καινοτόμα βιωματική πρόταση, ιδέα και σκέψη στη μελλοντική βελτίωση και τη ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε το Πανεπιστήμιο Πατρών και το ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας για την υλικοτεχνική υποδομή που μας διέθεσαν και τη βοήθεια που μας παρείχαν για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Αναφορές

Allendorf, F.W., Ryman N., & Utter, F.M. (1987). Genetics and fishery management, past, present and future. In N. Ryman & F. Utter (eds), *Population genetics and fishery management* (pp.1- 19). University of Washington Press, Seattle, WA.

Avise, J.C. (1994). *Molecular Markers, Natural History and Evolution.* New York: Chapman and Hall.

Barus, V., Penaz, M., & Kohlmann, K. (2001). *Cyprinus carpio* (Linnaeus, 1758). In P.M. Banarescu & I.J. Paepke (eds), *The Freshwater Fishes of Europe,* Volume 5, Issue III, (pp. 85-179). London: Academic Press.

Bernatchez, L., Guyomard R., & Bonhomme, F. (1992). DNA sequence variation of the mitochondrial control region among geography: the mitochondrian remote European brown trout *Salmo trutta* populations. *Molecular. Ecology,* 1, 161-173.

Birky J., Maruyama T., & Fuerst P. (1983). An approach to population and evolutionary genetic theory for genes in mitochondria and chloroplasts and some results. *Genetics*, 103, 513-527.

Chang, Y.S., Huang, F.L., & Lo, T.B. (1994). The complete nucleotide sequence and gene organization of *Cyprinus carpio* mitochondrial genome. *Journal of Molecular Evolution,* 38, 138-155.

Cronin, M., S pearman, W., Wilmot, R., Patton, J., & Bickham, J. (1993). Mitochondrial DNAvariation in chinook (*Oncorhynchus tshawytscha*) and chum (*O. Keta*) detected by restriction enzyme analysis of polymerase chaιn reaction (PCR) products. *Canadian J. of Fisheries and Aquatic Sciences,* 50, 708-715.

Economidis, P.S., Dimitriou, E., Pagoni, R., Michaloudi, E., & Natsis, L. (2000). Introduced and translocated fish sp. in the inland waters of Greece. *Fisheries Management Ecology,* 7(3), 239-250.

Ferguson, A. (1989). Genetic differences among brown trout, **Salmo trutta,** ***stocks and their importance for the conservation and management of the species.*** **Fresh-water Biology,** ***21, 35-46.***

Froufe, E., Magyary, I., Lehoeczky, I., & Weiss, S. (2002). MtDNA sequence data supports an Asian ancestry and single introduction of the common carp into the Danube Basin. *Journal of Fish Biology,* 61, 301-304.

Hulata, G. (1995). A review of genetic improvement of the common carp (*Cyprinus carpio* L.) and other cyprinids by crossbreeding, hybridization and selection. *Aquaculture,* 129, 143-155.

Jukes, T.H., & Cantor, C.R. (1969). Evolution of protein molecules. In H.N. Munro (ed), *Mammalian Protein Metabolism* (pp. 21-132). New York: Academic Press.

Kimura, M. (1980). A simple method for estimating evolutionary rate of base substitutions through comparative studies of nucleotide sequences. *Journal of Molecular Evolution,*16, 111-120.

Kirpichnikov, V.S. (1981). *Genetic bases of fish selection* (pp. 1-410). Translated by G.G. Gause. Berlin:Springer -Verlag.

Kohlmann, K., & Kersten, P. (1999). Genetic variability of German and foreign common carp (*Cyprinus carpio* L.) populations. *Aquaculture*, 173, (1-4), 435- 445.
Kumar S., Tamur K., Nei M. (2004), MEGA 3.1: Integrated software for molecular evolutionary genetics analysis and sequence alignment briefings. *Bioinformatics* 5, 50-163.
Mabuchi, K., Senou, H., Suzuki, T., & Nishida, M. (2005). Discovery of an ancient lineage of *Cyprinus carpio* from Lake Biwa, central japan, based on mtDNA sequence data, with reference to possible multiple origins of koi. *Journal of Fish Biology* , 66, 1516-1528.
Mabuchi, K., Senou. H., & Nishida, M. (2008). Mitochondrial DNA analysis reveals cryptic large- scale invasion of non-native genotypes of common carp (*Cyprinus carpio*) in Japan. *Molecular Ecology*, 17, 796-809.
Nakajima, T. (2003). Common carp as an introduced fish. In K. Nakai, T. Nakajima, & A. Rossiter (eds). *Alien Species: Their biology, impact and control* (pp. 86-87). Lake Biwa Museum, Japan.
Nishino, M. & Watanabe, N.C., (2000). Evolution and endemism in Lake Biwa, with special reference to its gastropod mollusk fauna. In A. Rossiter & H. Watanabe (eds). *In Ancient Lakes: Biodiversity, ecology and evolution* (pp. 151-180). London: Academic Press.
Economidis, P.S., & Banarescu, P.M.(1991). The distribution and origins of freshwater fishes in the Balkan Peninsula, especially in Greece.* Int. Rev. ges. Hydrobiol, *76, 257-283.
Paschos, I., Apostolidis A.P., & Triantaphyllidis, C. (2001). Gametic products and allozyme variation of brown trout (*Salmo trutta* L.) in Louros river (N.W.Creece). *Biologia*, 56, 199-204.
Presti, L.R., Kohlmann, K., Kersten, P., Gasco, L., Lisa, C., & Stasio, D.L. (2012). Genetic variability in tench (*Tinca tinca* L.) as revealed by PCR-RFLP analysis of mitochondrial DNA. *Italian Journal of Animal Science,* 11(1), 11-19.
Saitou, N., & Nei, M. (1987). The neighbor-joining method: a new method for reconstructing phylogenetic trees. *Molecular Biology Evolution,* 4, 406-425.
Swofford, D.L. (1998). PAUP*. Phylogenetic analysis using parsimony (* and other methods) Version 4.0., Sinauer, Sunderland.
Taggart, J.B., Hynes, R.A., Prodohl, P.A., & Ferguson, A. (1992). A simplified protocol for routine total DNA isolation from salmonid fishes. *Journal. Fish Biology*, 40, 963-965.
Tautz, T. (1993). Notes on the definition and nomenclature of randomly repetive DNA sequences. In S.R. Pena, J.T. Chakraborty, J.T. Epplen & A.J. freys (eds), *DNA Fingerprinting: State of the Science,* (pp.21-28). Berlin - Birkhauser.
Thai, B.T., Buriridge, C.P., Pham, T.A., & Austin, C.M. (2005). Using mitochondrial nucleotide sequences to investigate diversity and genealogical relationships within common carp (*Cyprinus carpio* L.). *Animal Genetics*, 36, 23-28.
Tong, J.G. & Wu, Q.J. (2001). Sequence conservation on segments of mitochondrial 16S *rRNA* and cytochrome *b* in strains of carp (*Cyprinus carpio*). *Acta Hydrobiologia Sinica,* 25, 54-60.
Triantaphyllidis, A., Abatsopoulos, T.J., & Economidis, P.S. (1999). Genetic differentiation and phylogenetic relationships among Greek *Silurus gl.* and *Silurus ar.* (Pisces Siluridae) populations, assessed by RFLP analysis of mitochondrial DNA segments. *Heredity*, 82, 503-509.

Tsipas, G., Tsiamis, G., Vidalis, K., & Bourtzis, K. (2009). Genetic differentiation among Greek lake populations of *Carassius gibelio* and *Cyprinus carpio carpio. Genetica*, 136, 491-500.

Wali, A., Syed, M., Bhat, B.A., Balkhi, H.M., Bhat, A.F., & Darzi,M.M. (2013). Genetic diversity of *Cyprinus carpio* var. *communis*, *Cyprinus carpio* var. *specularis* and *Carassius carassius* by DNA Based Markers. *International Journal of Aquaculture*, 3(24), 138-146 .

Wheeler, A. (2000). Status of crucian carp, *Carassius carassius* (L.), in UK. *Fisheries Management and Ecology,* 7, 315-322.

Wohlfarth, G. (1984). Common carp. In I.L. Masson (ed), *Evolution of Domesticated Animals* (pp. 375-380). Longman, Harlow.

Zardoya, R., Economidis, P.S., & Doadrio, I. (1999). Phylogenetic relationships of Greek cyprinidae : Molecular evidence for at least two origins of the Greek Cyprinid fauna. *Molecular Phylogenetics and Evolution*, 13, 122-131.

Zhou, J.F., Wu, Q.J., Ye, Y.Z., & Tong, J.G. (2003). Genetic divergence between *Cyprinus carpio carpio* and *Cyprinus carpio haematopterus* as assessed by mitochondrial DNA analysis, with emphasis on origin of European domestic carp. *Genetica,* 119, 93-97.

Zhou, J.F., Wu, Q.J., & Ye, Y.Z. (2004). Molecular phylogeny of three subspecies of common carp *Cyprinus carpio*, based on sequence analysis, of cytochrome *b and* control region of mtDNA. *Journal of Zoological Systematics and Evolutionary Research*, 42, 266-269.

Βιδάλης, Κ., Τσιπάς, Γ., Χωρέμη, Κ., & Μπούρτζης, Κ. (2003). Ομοιογένεια των πληθυσμών του ψαριού *Carassius auratus gibelio* (πεταλούδα ή χρυσόψαρο) στις λίμνες της Αιτωλοακαρνανίας (Δυτική Ελλάδα). *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ιχθυολόγων,* 67-70, Πρέβεζα.

Ιμσιρίδου, Θ.Α. (1998). Μελέτη της γενετικής δομής των πληθυσμών του είδους *Leuciscus cephalus* (L), της Ελλάδας. *Διδακτορική διατριβή*. Α.Π.Θ.

Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης.

Noye , D. & Piveteau, J., (2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή.* Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Rogers, A., (1999). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων.* Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τσιπάς, Γ., Τσιάμης, Γ., Βιδάλης, Κ., & Μπούρτζης, Κ. (2003). Διερεύνηση της γενετικής ποικιλότητας μεταξύ των πληθυσμών των ψαριών *Carassius auratus (Bloch* 1783) και *Cyprinus carpio* (Linnaeus 1758), κυπρίνος, των λιμνών της Αιτωλοακαρνανίας. *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ιχθυολόγων,* 169-172, Πρέβεζα.

Τσιπάς, Γ. & Τάτση, Μ. (2010). Η συμβολή της βιοπληροφορικής στη μελέτη της ποικιλότητας των πληθυσμών της πεταλούδας *Carassius gibelio*. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας ΄΄Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση΄΄,* 355-361, Βέροια-Νάουσα.

Καινοτόμες δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στο Γυμνάσιο: το παράδειγμα της ομάδας «Μην το κρατάς μέσα σου!»

Κίτσου Σοφία
Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας, Ζάννειο Π.Π. Γυμνάσιο Πειραιά
skitsou@hotmail.com

Σταυροπούλου Ελένη
Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας, Ζάννειο Π.Π. Γυμνάσιο Πειραιά
elenistavro7@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους. Η Αγωγή Υγείας αποτελεί την ενδεδειγμένη προληπτική προσέγγιση για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφεται αύξηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο, με τον εκφοβισμό και τη βία να παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις και στη χώρα μας. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζουμε το καινοτόμο πρόγραμμα «Μην το κρατάς μέσα σου!», όπως σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις (α΄ φάση 2009-2014 και β΄ φάση 2014-2015) στο Ζάννειο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες, ως ένα παράδειγμα καλής πρακτικής για τη δημιουργία ενός βιώσιμου και λειτουργικού πλαισίου δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, αγωγή υγείας, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, φιλαναγνωσία

Εισαγωγή

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, ένας στους πέντε μαθητές είναι πιθανόν να εκδηλώσει κάποιο πρόβλημα σε ό,τι αφορά την ψυχική του υγεία, τη σχολική και κοινωνική προσαρμογή με τα ποσοστά των παιδιών που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα να κυμαίνονται μεταξύ 10% - 20% διεθνώς, ενώ παρόμοια ποσοστά ισχύουν και για τη χώρα μας (Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή, 2011).

Με τον όρο ψυχική υγεία, εννοούμε μια κατάσταση συναισθηματικής ευεξίας στην οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις ικανότητές του, μπορεί να αντιμετωπίσει τα άγχη της ζωής, ζει και να εργάζεται παραγωγικά και αποδοτικά και είναι σε θέση να συνεισφέρει στη κοινότητά του (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2014). Η σπουδαιότητά της έχει αναγνωριστεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και αποτυπώνεται στον γενικό ορισμό για την υγεία σύμφωνα με τον οποίο η υγεία δεν είναι «απλώς η απουσία νόσου ή

ασθένειας» αλλά «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας» (Έκθεση για την Παγκόσμια Υγεία, 2001). Ως εκ τούτου, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα ευνοεί τη μάθηση και θα διευκολύνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελούν προτεραιότητες του σύγχρονου σχολείου.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρείται στα σχολεία με αρκετά σημαντικά ποσοστά όχι μόνο σε διεθνές επίπεδο αλλά και στη χώρα μας. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας από τον εθελοντικό οργανισμό «Το Χαμόγελο του Παιδιού» στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκστρατείας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (μεταξύ Νοεμβρίου 2011 - Μαΐου 2012) και στην οποία συμμετείχαν 5.000 παιδιά από 167 σχολεία, το 31,98% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν βιώσει σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται όταν ένα παιδί «εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα». Ο όρος «αρνητική πράξη» αναφέρεται στην πράξη εκείνη με την οποία «ένα άτομο προκαλεί εσκεμμένη βλάβη ή συναισθηματική δυσκολία σε άλλο άτομο, μέσω σωματικής επαφής, λεκτικώς ή με άλλους τρόπους» (Olweus, 1993). Στον εκφοβισμό, εκτός από την πρόθεση για πρόκληση βλάβης και την επανάληψη για μεγάλο χρονικό διάστημα, υπάρχει και ένα άλλο χαρακτηριστικό, η ανισορροπία ή η «διαφοράς ισχύος» μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζουν και εκείνων που υφίστανται τον εκφοβισμό (π.χ. υπεροχή φυσικής δύναμης ή κοινωνικής ισχύος του εκφοβιστή-θύτη σε σχέση με τον στόχο-θύμα).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου δεν είναι καινούργιο. Είναι τόσο παλιό όσο και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους ειδικούς, εκείνο που διαφοροποιεί τα πειράγματα και τις επιθέσεις μεταξύ των μαθητών του παρελθόντος με τον τρόπο που εκδηλώνεται σήμερα το φαινόμενο του εκφοβισμού «αφορά τόσο στα ποσοτικά, όσο και στα ποιοτικά του χαρακτηριστικά, στη συχνότητα και στην ένταση με την οποία εμφανίζεται, όσο και στις μορφές που λαμβάνει» (Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012). Όπως συμβαίνει με όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, έτσι και ο σχολικός εκφοβισμός έχει χαρακτήρα δυναμικό και μεταβάλλεται στο πέρασμα του χρόνου, αντανακλώντας τις μεταβολές που συντελούνται στις κοινωνίες.

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορες μορφές: **σωματική βία** (σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές κλπ.), **λεκτική βία** (κοροϊδία, βρίσιμο, προσβολές κλπ.), **συναισθηματική βία** (απομόνωση του παιδιού, εκβιασμός κλπ.), **σεξουαλική βία** (προσβλητικά ή χυδαία μηνύματα κλπ.), **ηλεκτρονική βία** (μέσω διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων με κλήσεις και μηνύματα με προσβλητικό ή συκοφαντικό περιεχόμενο) (Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή, 2011). Με άλλα λόγια, οι μορφές που παίρνει ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε **άμεσες**, δηλαδή, συμπεριφορές που περιλαμβάνουν διαπροσωπική επαφή θύματος και δράστη, είτε **έμμεσες**, χωρίς δηλαδή, την προσωπική αντιπαράθεση θύματος και δράστη, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις διάδοσης φημών με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (cyber bullying) (Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012).

Το σχολείο, εκτός από τις γνώσεις που προσφέρει, αποτελεί τον «κατεξοχήν χώρο ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, έκφρασης κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων, διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών» (Μάνθου, 2007). Στο σχολείο τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές προκλήσεις και δύσκολες καταστάσεις, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν. Η αύξηση της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού καθώς και οι διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις δίνουν αρκετά συχνά αφορμή για την εκδήλωση συγκρούσεων. Ενώ οι ενήλικοι εκλαμβάνουν, συνήθως, τις συγκρούσεις των παιδιών ως ανεπιθύμητες και επιδιώκουν να τις αποτρέψουν είτε να παρέμβουν σε αυτές, οι σύγχρονες θεωρίες και έρευνες επισημαίνουν ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και αποτελούν μια σημαντική φάση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης (Rende & Killen, 1992; Ross & Conant, 1992). Ο

εκφοβισμός βέβαια διαφοροποιείται από τις συγκρούσεις ή τους καβγάδες που συμβαίνουν μεταξύ παιδιών με παρόμοια σωματική, ψυχολογική ή κοινωνική δύναμη αφού ενέχει ανισορροπία ισχύος.

Πώς όμως αντιμετωπίζεται το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία; Παρά τις όποιες καλές προθέσεις μας, οι ενήλικοι, εκπαιδευτικοί ή γονείς, συχνά αδυνατούμε να αναγνωρίσουμε ένα περιστατικό βίας ή υιοθετούμε μια αμήχανη, διφορούμενη στάση η οποία καταλήγει ακόμα και να ενθαρρύνει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Άλλοτε πάλι οι ενήλικοι τείνουν «να κατηγορούν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού για αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους. Επιπρόσθετα, τα θύματα συνήθως προειδοποιούνται από τους νταήδες να μη μιλήσουν στους γονείς ή τους δασκάλους» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Σχεδιασμός ενός προγράμματος πρόληψης του εκφοβισμού στο σχολείο

Παρόμοιες διαπιστώσεις μας ώθησαν το 2009 να επιχειρήσουμε στο σχολείο μας την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που εμπνέεται από το Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Dan Olweus, πρωτοπόρου και θεμελιωτή στον τομέα της έρευνας του φαινομένου του εκφοβισμού (Olweus, 2009). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο έχει ήδη από τη δεκαετία του 1980 εφαρμοστεί με επιτυχία σε εκατοντάδες σχολεία σε όλο τον κόσμο.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσουμε το εν λόγω πρόγραμμα, όπως το σχεδιάσαμε, το υλοποιήσαμε και το αναπτύξαμε λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες, επιδιώκοντας να μοιραστούμε με την εκπαιδευτική κοινότητα ένα παράδειγμα, κατά τη γνώμη μας, όχι μόνο καλής πρακτικής αλλά και καινοτόμου δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (2009),

> τα «μέτρα κατά του εκφοβισμού μπορούν να εφαρμοστούν στο επίπεδο του σχολείου, της τάξης αλλά και του ατόμου. Στο επίπεδο του σχολείου η ομάδα-στόχος είναι ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου και δεν υπάρχει εστίαση σε συγκεκριμένους μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως θύματα ή νταήδες. Τα μέτρα σε αυτή την περίπτωση «προορίζονται να αναπτύξουν στάσεις και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις που μειώνουν την έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο ως σύνολο» (87).

Στόχοι

Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης που καταρτίσαμε ήταν λοιπόν να ευαισθητοποιήσουμε τη σχολική κοινότητα στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας για να περιορίσουμε την έκταση του φαινομένου και ει δυνατόν να το εξαλείψουμε.

Παράλληλα, χρειαζόταν να συμβάλλουμε στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, στην καλλιέργεια αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Απώτερος σκοπός μας ήταν να υπάρχει θετικό κλίμα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου γενικότερα. Κάτι τέτοιο θα συντελούσε, επίσης, στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στη διαμόρφωσή τους σε δημιουργικά, ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.

Θέλοντας να αποφύγουμε τον διδακτισμό και τα αρνητικά μηνύματα, «εστιάσαμε σε πρότυπα θετικής συμπεριφοράς, σε δραστηριότητες συνεργασίας και στη δημιουργία ενσυναίσθησης» (Γιοβαζολιάς, 2010). Έτσι, χρησιμοποιώντας την κατάφαση διατυπώσαμε θετικούς στόχους: «Να αναπτύξουμε καλύτερες σχέσεις» μεταξύ των μαθητών, να νιώθουν όλοι «μεγαλύτερη ασφάλεια στο σχολείο, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση» και να «αισθάνονται αποδεκτοί από τουλάχιστον έναν ή δυο συμμαθητές τους» (Olweus, 2009).

Μορφές εκφοβισμού στο σχολείο δράσης

Θα πρέπει εδώ να πούμε ότι το σχολείο μας δεν παρουσίαζε ιδιαίτερα σοβαρά κρούσματα ενδοσχολικής βίας, καθώς χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από ένα «οικογενειακό» και εγκάρδιο κλίμα μεταξύ όλων, μαθητών και καθηγητών. Παρ'όλα αυτά, η σχολική βία, σε όλες τις μορφές της, δε λείπει. Έτσι, αν η προσοχή μας στράφηκε αρχικά σε αυτό που ονομάζουμε

«άμεσο εκφοβισμό», τη φανερή, δηλαδή, βία που εκδηλώνεται με λόγια και πράξεις (πειράγματα, βρισιές, σπρωξίματα), στη συνέχεια, λόγω και του μεγάλου αριθμού κοριτσιών στην ομάδα μας, κρίθηκε αναγκαίο να κάνουμε ένα αφιέρωμα στη φιλία και πιο συγκεκριμένα στη *«φιλία που πληγώνει»* με σκοπό να επικεντρωθούμε στον «έμμεσο εκφοβισμό» που «είναι παραπλανητικός, απατηλός και ενεργεί ύπουλα» και «περιλαμβάνει χειραγώγηση στις σχέσεις και την καταστροφή των φιλιών. Συχνά, περικλείει τον σκόπιμο και συστηματικό αποκλεισμό» από δραστηριότητες, την απομόνωση, τη διάδοση φημών (Πατέρα & Τσιλιμένη,2012).

Η εστίαση του προγράμματος στους «παριστάμενους»

Ως γνωστόν, ο σχολικός εκφοβισμός «περιλαμβάνει τρία μέρη: τον νταή, το θύμα και τον παθητικό θεατή» (Πατέρα & Τσιλιμένη,2012). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, οι ερευνητές άρχισαν να δίνουν περισσότερη προσοχή στο ρόλο των «παρισταμένων», οι οποίοι ορίζονται ως «τα άτομα τα οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε και «θεατές» ή «μάρτυρες» σε ένα περιστατικό εκφοβισμού» (Γιοβαζολιάς, 2010). Ο Olweus (2009) μάλιστα αναφέρει ότι «το 60%-70% των μαθητών… δεν εμπλέκονται καθόλου σε εκφοβισμό, ούτε ως στόχοι ούτε ως δράστες, και αν θέλουμε να επιλύσουμε τα προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης στο σχολείο, πρέπει να χρησιμοποιήσουμε αυτό ακριβώς το ποσοστό». Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε ένα ολόκληρο πρόγραμμα για μας και μας ώθησε να μην υιοθετήσουμε τη λύση της διαμεσολάβησης από τους συνομηλίκους, αλλά να προσεγγίσουμε το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου, δηλαδή από τη σκοπιά των «παρισταμένων».

Εφαρμογή του προγράμματος κατά την πρώτη φάση (2009-2014)

Σύνθεση και προσδοκίες της ομάδας

Η ομάδα Αγωγής Υγείας του Ζάννειου Πειραματικού Γυμνασίου «Μην το κρατάς μέσα σου!» δημιουργήθηκε τον Οκτώβριο του 2009 με υπεύθυνες καθηγήτριες τις Μαρία Γαλανοπούλου και Ελένη Σταυροπούλου. Ο όρος «σχολική βία» δεν ήταν ακόμη διαδεδομένος, και για να κάνουμε τη δράση μας πιο ελκυστική, τον αποφύγαμε, ονομάζοντας την ομάδα «Ομάδα Διαπροσωπικών Σχέσεων» του σχολείου.

Όσον αφορά τη σύνθεση και τις προσδοκίες των μελών της, η ομάδα στελεχώθηκε από αγόρια και κυρίως κορίτσια όλων των τάξεων του γυμνασίου. Το προφίλ των μελών μας : καλά παιδιά, συγκροτημένα, καλοί μαθητές, με έντονα αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση, το αίσθημα αλληλεγγύης και τη διάθεση της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Παιδιά κοινωνικά, δημοφιλή και επομένως με επιρροή στον περίγυρό τους. Αυτό είχε σαν συνέπεια η δράση μας να αγκαλιαστεί αμέσως από όλο το σχολείο. Γίνονταν επίσης μέλη και μαθητές που οι ίδιοι ή φίλοι τους είχαν στο παρελθόν υποστεί βία και ήθελαν να συμβάλλουν να μην συμβεί το ίδιο και σε άλλους. Εκτός αυτού από την ομάδα περνούσαν και παιδιά που είχαν ανάγκη από στήριξη.

Μέτρα στο επίπεδο της ομάδας

Παιδαγωγικές μέθοδοι

Ο Wright (2003) θεωρεί ότι «με την κατάλληλη καθοδήγηση και εκπαίδευση, μπορεί να ενδυναμωθούν οι παριστάμενοι ώστε να αναλάβουν έναν ενεργητικό ρόλο στην αποτροπή του εκφοβισμού αλλά και στην αναφορά του προς τους ενήλικες όταν αυτός συμβαίνει»(Γιοβαζολιάς, 2010). Συστήνει ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς πολύ συγκεκριμένα βήματα με βάση τα οποία, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, προχωρήσαμε στη συστηματική εκπαίδευση των μελών της ομάδας. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στο να μάθουν να ξεχωρίζουν τις έννοιες *«κάρφωμα»* (έχει σκοπό να «βάλει κάποιο μαθητή

σε μπελάδες») και *«πληροφόρηση»* (ενημερώνει για «κάτι το οποίο είναι επικίνδυνο ή βλάπτει τους άλλους μαθητές»)(Γιοβαζολιάς, 2010).

Αρωγός στην προσπάθειά μας αυτή υπήρξε το Ίδρυμα Λασκαρίδη: τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν τακτικά σε βιωματικά εργαστήρια για μαθητές γυμνασίου με θέμα *«Ο σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του μέσα στην τάξη»* και *«Μαθαίνω να αναγνωρίζω & να διαχειρίζομαι τον θυμό μου»* που εμψύχωναν εξειδικευμένες ψυχολόγοι.

Στο εσωτερικό της ομάδας, στα πλαίσια μιας ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, ευνοήσαμε τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ μεγαλύτερων και μικρότερων μαθητών, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό βοηθήθηκαν σημαντικά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της τυχόν επιθετικής συμπεριφοράς σε βάρος τους. Ενισχύσαμε, γενικότερα, τη «δημιουργία ενός δυαδικού συστήματος φίλων όπου καλά προσαρμοσμένοι στη σχολική ζωή συνομήλικοι και παιδιά που κινδ[ύνευαν] να θυματοποιηθούν μπορού[σαν] να βοηθήσουν τα τελευταία να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες» (Γιοβαζολιάς, 2010). Τέλος, συνηθίζαμε να αναθέτουμε σε μαθητές με προβλήματα ένταξης να ετοιμάζουν εργασίες μαζί με έναν από τους δημοφιλείς μαθητές της ομάδας μας και να τις παρουσιάζουν στο σχολείο. Οι τακτικές αυτές συμβάλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της δημοτικότητας του λιγότερο δημοφιλούς μαθητή, ιδιαίτερα αν συνδυάζονται με εξάσκηση των ταλέντων του, γιατί βοηθούν «τους θυματοποιημένους μαθητές να επιβάλουν την παρουσία τους στην τάξη, ώστε να αποκτήσουν αξία στα μάτια των συμμαθητών τους» (Γιοβαζολιάς, 2010).

Για την καλλιέργεια παρόμοιων «δεσμών φροντίδας» (Γιοβαζολιάς, 2010) ανάμεσα στα μέλη μας βασική προϋπόθεση ήταν η συστηματική ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσά τους. Για το σκοπό αυτό, επιδιώκαμε να αρχίζουμε τις συνεδρίες μας με βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων που διευκόλυναν την αλληλεπίδραση και το δέσιμο, την έκφραση των συναισθημάτων και τη λεκτική αλλά και άλλη επικοινωνία, μέσα σε μια ατμόσφαιρα άνεσης και οικειότητας μεταξύ των μαθητών (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Δράσεις φιλαναγνωσίας ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού

Ούσες και οι δύο καθηγήτριες ξένων γλωσσών, θεωρήσαμε με τη συνάδελφο Μαρία Γαλανοπούλου ότι ο πλέον δόκιμος τρόπος να πετύχουμε τη μετατροπή των «παριστάμενων» σε «συντελεστές πρόληψης του εκφοβισμού» (Γιοβαζολιάς, 2010) ήταν να προσεγγίσουμε το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας από τη σκοπιά της ειδικότητάς μας, δηλαδή, μέσα από την ανάγνωση, το λόγο και τη γραφή. Έτσι, στις συναντήσεις της ομάδας αξιοποιήθηκε η νεανική λογοτεχνία και η φιλαναγνωσία. Ως «φιλαναγνωσία» δεν εννοούμε μόνο τη θετική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αναγνώστη και στο γραπτό κείμενο, αλλά και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης για την οποία είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν συγκεκριμένες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και αισθητικά κριτήρια (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Επί τω προκειμένω, η χρήση της λογοτεχνίας ως μέσου κατανόησης του κόσμου μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των μαθητών γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού, αλλά επιδρά θετικά και στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, προάγοντας την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η λογοτεχνία, ως το σπουδαιότερο ίσως αποθεματικό κεφάλαιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παράγει σκέψη. Εξ άλλου, η γλώσσα είναι η πρώτη που κακοποιείται κατά τη διάρκεια ενός καυγά, μιας επιθετικής πράξης ή στην κατεστημένη «μαγκιά» (εννοούμε τη νταηλίδικη συμπεριφορά, τη ψευτοπαλληκαριά, τη προκλητικά επιθετική συμπεριφορά, σύμφωνα με το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* Γ. Μπαμπινιώτη). Χάρη στη σύνδεση των ιστοριών των βιβλίων με τη ζωή και τα συναισθήματά τους, οι μαθητές αφομοιώνουν ηθικές αξίες, ωριμάζουν συναισθηματικά, επινοούν λύσεις και διαμορφώνουν νέες συμπεριφορές και στάσεις ζωής γενικότερα (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση, τον Οκτώβριο 2009, η ομάδα μας συγκροτήθηκε μέσα από την ανάγνωση του βιβλίου *Μίλα μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο*, και κυρίως ενός από τα διηγήματά του, *«Στη φωλιά του Νίκου»* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου.

«Σκοπός της ανάγνωσης λογοτεχνικών αποσπασμάτων πρέπει να είναι να αυξήσουμε την ενσυναίσθηση των μαθητών για τα θύματα εκφοβισμού και να δείξουμε κάποιους από τους εμπλεκόμενους μηχανισμούς, χωρίς όμως να τους «διδάξουμε» νέους τρόπους εκφοβισμού» (Olweus, 2009).

Η ανάγνωση του διηγήματος αυτού αποτέλεσε αφετηρία όλων των δράσεων μας τη χρονιά εκείνη: συζητήσεις για τους χαρακτήρες, αξιολόγηση της δράσης τους, αναδιήγηση, σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες, δραματοποίηση, ανάκληση περιστατικών σχολικής βίας, παιχνίδια ρόλων. «Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων μας δίνεται η δυνατότητα να δείξουμε τι μπορούν να κάνουν οι «ουδέτεροι» μαθητές για να εξαλείψουν τις τάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και να σταματήσουν τον εκφοβισμό» (Olweus, 2009).

Δεν αρκούμασταν όμως στην ανάγνωση, ανάλυση και συζήτηση γύρω από τα θέματα που θίγει ένα βιβλίο. Ταυτόχρονα, τα μέλη της ομάδας αναζήτησαν στο διαδίκτυο πληροφορίες γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού, αλλά και επισκέπτονταν τακτικά τη βιβλιοθήκη Λασκαρίδη, στο κέντρο του Πειραιά, όπου γράφτηκαν μέλη για να δανείζονται βιβλία. Παράλληλα, η συνάντησή τους με το συγγραφέα Β. Ηλιόπουλο, δημιουργό του διηγήματος, τους επέτρεψε να εμβαθύνουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα.

Με πρόθεση να ωθήσουμε τους μαθητές της ομάδας σε μια ενεργητική-δημιουργική ανάγνωση, προτείναμε ποικίλες δραστηριότητες επέκτασης. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά τη δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού για τη βία στο σχολείο, χάρη στο οποίο οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο ευαισθητοποιούνται στο πρόβλημα της επιθετικότητας, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων· τη διασκευή για το θέατρο του διηγήματος του Β. Ηλιόπουλου αλλά και το συνεργατικό δημιουργικό γράψιμο πρωτότυπου θεατρικού μονόπρακτου με θέμα την παρενόχληση στο διαδίκτυο μεταξύ φίλων· τη συμμετοχή μας, με σύνθημα *«Γράψε το ! Μην το κρατάς μέσα σου!»*, στο «Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής» της βιβλιοθήκης Λασκαρίδη, με εμψυχωτή τον συγγραφέα νεανικής λογοτεχνίας Φ. Μανδηλαρά, για να γράψουμε κείμενα για τη φιλία και τη σχολική βία, τα οποία δημοσιεύθηκαν στη συνέχεια στον ιστότοπο grafo2012· την επιμέλεια και εικονογράφηση τεύχους με παραμύθια για τη διαφορετικότητα· τέλος, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για το σχεδιασμό και την παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων (παρουσίαση και βίντεο) με κείμενα των μαθητών με ταυτόχρονη μύησή τους στη συγγραφή σεναρίου, τη σκηνοθεσία, το μοντάζ, την ηχογράφηση της φωνής τους, τη μελοποίηση.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η όλη δράση της ομάδας περιστρέφονταν στην ουσία γύρω από δραστηριότητες φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής. Οι δραστηριότητες αυτές στόχευαν παράλληλα στη δημιουργία μιας εφηβικής κουλτούρας αλληλεγγύης και διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας του σχολείου μας.

Βιωματικές δράσεις αλληλεπίδρασης με το σύνολο της σχολικής κοινότητας

Η εκπαίδευση των μαθητών σε ενεργητικό ρόλο στα περιστατικά εκφοβισμού δεν περιοριζόταν στα πλαίσια της ομάδας. Αντίθετα, μέσα από τη διοργάνωση δραστηριοτήτων διάχυσης των δημιουργιών μας στη σχολική κοινότητα, αξιοποιήσαμε τη δυναμική της ομάδας προς την κατεύθυνση της μείωσης των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο μας συνολικότερα.

Σε ετήσια βάση, κορυφαία στιγμή της δράσης μας αποτελούσε η ανοιχτή εκδήλωση ενημέρωσης των μαθητών της Α΄ τάξης για το τι είναι και πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός, στο θέατρο του σχολείου μας, η οποία συνοδευόταν με φωναχτή ανάγνωση κειμένων των μαθητών και θεατρική παράσταση με έργα τους, δίνοντας έτσι το έναυσμα για βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων που εμψύχωναν οι ίδιοι οι μαθητές της ομάδας. Η τριήμερη έκθεση βιβλίου για τη σχολική βία στο σχολείο μας σε συνεργασία με την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. και το βιβλιοπωλείο «Βιβλιοτοπία» του Πειραιά, καθώς και η έκθεση αφίσας

για τον εκφοβισμό, με σχέδια των μαθητών της Α΄ τάξης, με την επιμέλεια της καθηγήτριας Καλλιτεχνικών του σχολείου μας, αποτελούν άλλες δράσεις διάδρασης.

Επίσης, υιοθετήθηκαν απλές αλλά πολύ αποτελεσματικές δράσεις με σκοπό να παρακινήσουμε τα παιδιά της ομάδας να παίρνουν πρωτοβουλίες για «υποστήριξη και καθοδήγηση σε οποιονδήποτε μαθητή το χρειάζεται» (Γιοβαζολιάς, 2010). Τέτοιες είναι η καθιέρωση της υποδοχής των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου και γενικότερα των νέων μαθητών, κάθε Σεπτέμβριο, που περιλάμβανε καλωσόρισμα, ξενάγηση στους χώρους του σχολείου και ενημέρωση για τον κανονισμό λειτουργίας του γυμνασίου μας. Με κάθε ευκαιρία οι μαθητές της ομάδας ενθαρρύνονταν να υποστηρίζουν και να βάζουν στην παρέα τους τους νεοφερμένους.

Οι εκδηλώσεις αυτές στόχο είχαν την ανάπτυξη «μιας σχολικής παιδείας γύρω από το σχολικό εκφοβισμό, η οποία θα μεταδίδει στα παιδιά τη σιγουριά ότι ο εκφοβισμός δεν γίνεται ανεκτός από τη σχολική κοινότητα και πως τα θύματα και οι παθητικοί θεατές θα έχουν απόλυτη υποστήριξη» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Από την άλλη, τα μέλη της ομάδας χαίρονταν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση και απολάμβαναν ιδιαίτερα τη διαδικασία της εμψύχωσης.

Οι δράσεις διάχυσης της δουλειάς μας επεκτείνονταν όμως και εκτός των ορίων του σχολείου μας. Αναφέρουμε ενδεικτικά την παρουσίαση του επιτραπέζιου παιχνιδιού μας σε μαθητές σχολείων της Αθήνας, στην εκδήλωση του Συνήγορου του Παιδιού *«Καλές πρακτικές σχολείων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας»*, τον Απρίλιο του 2010, αλλά και το ανέβασμα των ιστοριών και των ψηφιακών δημιουργιών των μαθητών στο Διαδίκτυο, πράγμα που αξιοποιεί την βιωματική εμπειρία και την εν δυνάμει επικοινωνία με τους φυσικούς αποδέκτες της δουλειάς τους.

Κορυφαία βιωματική δράση αλληλεπίδρασης αποτέλεσαν οι δυο εκδηλώσεις μας στο 18ο Νηπιαγωγείο Πειραιά, τον Ιανουάριο του 2013, που περιλάμβαναν εκφραστική ανάγνωση, με συνοδεία ορχήστρας μαθητών, των τεσσάρων παραμυθιών που είχαν οι ίδιοι γράψει στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, στη διάρκεια των οποίων τα μέλη της ομάδας εμψύχωσαν βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων δικής τους επινόησης για την ευαισθητοποίηση των νηπίων στην αποδοχή της διαφορετικότητας . «Δεν θα ξεχάσω ποτέ τις αγκαλιές των παιδιών του νηπιαγωγείου και την ευχάριστη λύπη που μου πρόσφεραν οι αναμνήσεις μου από το χώρο αυτό» έγραψε μια μαθήτριά μας. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσίαζε και η συνεργασία με ομάδα μαθητών του Γυμνασίου Marcel Pagnol (Λυών, Γαλλία), στα πλαίσια έργου etwinning με αντικείμενο την από κοινού επεξεργασία και ανάληψη δράσεων ενημέρωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Στο επίπεδο του σχολείου αλλά και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα, τοποθετείται και η εκδήλωση ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης για γονείς και εκπαιδευτικούς με θέμα: *«Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού (Bullying) και οι εκδηλώσεις του: ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός»* που διοργανώσαμε στα πλαίσια των δράσεων για την Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου και σε συνεργασία με την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., τον Φεβρουάριο του 2013.

Αποτελέσματα της δράσης σε ατομικό επίπεδο

Τι γίνεται με τους μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως θύματα ή νταήδες ;

Αν και προσεγγίσαμε το φαινόμενο περισσότερο από τη σκοπιά της πρόληψης και ενημέρωσης παρά της αντιμετώπισης, από τα περιστατικά εκφοβισμού που διαχειριστήκαμε, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι βεβιασμένες κρίσεις, «δραστικές» λύσεις και ποινές δεν αποβαίνουν πάντα σε όφελος των θυμάτων. Αντίθετα, χρειάζεται υπομονή, παρατήρηση, διακριτικότητα και πολλή συμπαράσταση από τους ενήλικες, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την αναγνώριση της κατάστασης, τον εντοπισμό του αληθινού προβλήματος, στην πραγματική του διάσταση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει για κάθε περιστατικό να διασταυρώνει τις πληροφορίες, να συμβουλεύεται τους άλλους καθηγητές και τη διεύθυνση του σχολείου, τους συμμαθητές, τους γονείς, όλους τους εμπλεκόμενους. Σημαντική βοήθεια μπορεί να προσφέρει η παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, ιδίως για την

αναγνώριση και ακριβή διάγνωση φαινομένων, για τα οποία εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε ειδικευμένοι.

Αποτίμηση του προγράμματος κατά την πρώτη φάση (2009-2014)

Ανώνυμη έρευνα με ερωτηματολόγιο στο σύνολο των μαθητών της Α΄ τάξης για την καταγραφή της έκτασης των προβλημάτων εκφοβισμού/θυματοποίησης, που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια έργου etwinning, το Δεκέμβριο του 2013, έδειξε αυξημένη αίσθηση ασφάλειας και αρκετά καλό συναισθηματικό κλίμα μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επίσης, σε επίπεδο σχολείου, όλο και περισσότεροι μαθητές δεν διστάζουν να εκφράσουν ανοιχτά την ενόχλησή τους και να παρέμβουν χωρίς φόβο, μεμονωμένα ή και ομαδικά, για να υποστηρίξουν τα θύματα εκφοβισμού ή για να αναφέρουν την εκφοβιστική συμπεριφορά στους ενήλικους ζητώντας να ληφθούν μέτρα. Επιπλέον, σε ατομικό επίπεδο, το πρόγραμμα φαίνεται να ενθάρρυνε τα ίδια τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού να ζητούν πιο συχνά βοήθεια, είτε από τους συνομηλίκους τους, είτε από τους καθηγητές.

Αλλά και στο επίπεδο της ομάδας, υπήρξε μεγάλη υποστήριξη μεταξύ των μελών, καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση, δημιουργήθηκαν ισχυροί δεσμοί και φιλίες. Παιδιά της ομάδας με δυσκολίες ένταξης έμαθαν να παίρνουν πρωτοβουλίες για να τις αντιμετωπίσουν μέσα από τη συλλογική δράση. Μέσα από την λογοτεχνία, αλλά και βοηθώντας άλλους μαθητές, τους δόθηκε η δυνατότητα να δουν το δικό τους πρόβλημα από απόσταση, και συνειδητοποιώντας το πληρέστερα να το ξεπεράσουν. Χάρη στις δράσεις φιλαναγνωσίας, ανέπτυξαν τα ταλέντα τους, και θέτοντάς τα στην υπηρεσία του συνόλου της σχολικής κοινότητας, εκπαιδεύτηκαν στην προσφορά και τον εθελοντισμό.

Το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα και στο βαθμό επίγνωσης του φαινομένου από τους ενηλίκους (καθηγητές, διεύθυνση, γονείς) του σχολείου μας. Σύμφωνα με τον Olweus, «σε ένα σχολικό πρόγραμμα παρέμβασης η εμπλοκή των ενηλίκων είναι θεμελιώδης γενική προϋπόθεση, και είναι πολύ σημαντικό οι ενήλικοι να μη θεωρούν ότι ο εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών» (Olweus, 2009). Πράγματι, όλο και περισσότεροι καθηγητές αφιερώνουν μέρος του μαθήματος σε αυτόν, από τη σκοπιά της ειδικότητάς τους. Έτσι, οι μαθητές γνωρίζουν ότι υπάρχει στο σχολείο μας ένα δίκτυο ενηλίκων που είναι ευαισθητοποιημένοι σχετικά με το θέμα και τους υποστηρίζουν.

Εφαρμογή του προγράμματος κατά τη δεύτερη φάση (2014-2015)

Νέες συνθήκες, νέες συγκυρίες, νέες ανάγκες

Σήμερα η κοινωνία μας είναι στο σύνολό της περισσότερο ευαισθητοποιημένη στο φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχέση με το 2009. Αυτό, μεταξύ άλλων, οφείλεται και στην αλλαγή στάσης της πολιτείας με ανάληψη πρωτοβουλιών και θέσπιση μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης από την κεντρική διοίκηση του υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία και με τους ενδιαφερόμενους φορείς (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, 2010).

Από την άλλη, το φαινόμενο γίνεται όλο και πιο σύνθετο στις μέρες της κρίσης. Τα παιδιά δέχονται έναν καταιγισμό μηνυμάτων σχετικά με την σχολική βία, κι αυτό ίσως και να οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, ήδη από τις αρχές της σχολικής χρονιάς 2012-13, η σύνθεση και οι προσδοκίες των μελών της ομάδας άλλαξαν : είχαμε περισσότερα αγόρια που αναζητούσαν στήριξη για την ένταξή τους και την αρμονική συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους. Τέλος, εμφανίστηκαν στο σχολείο και περιστατικά άμεσης/φανερής βίας που χρειάζονταν επείγουσα και πιο δραστική αντιμετώπιση.

Για τους λόγους αυτούς, η ομάδα με τη μορφή που αναπτύξαμε παραπάνω έκλεισε τον κύκλο της. Υιοθετήθηκαν άλλες μορφές δράσης, μέτρα στο επίπεδο του ατόμου, που ανταποκρίνονται καλύτερα στις νέες ανάγκες διαχείρισης της σχολικής βίας στο σχολείο μας. Η ομάδα-στόχος μας δεν είναι πια «ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου, αλλά υπάρχει εστίαση σε συγκεκριμένους μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως θύματα ή

νταήδες. Σκοπός των μέτρων είναι να αλλάξουμε τη συμπεριφορά ή την κατάσταση μεμονωμένων μαθητών» (Olweus, 2009).

Επανεκκίνηση της ομάδας με στόχους που να ανταποκρίνονται στις νέες συγκυρίες που διαμορφώθηκαν

Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2014-2015, στο πλαίσιο του Προγράμματος Αγωγής Υγείας με τίτλο «Μην το κρατάς μέσα σου!» και με υπεύθυνες καθηγήτριες την Σοφία Κίτσου και την Άννα-Μαρία Μαργαρίτη, πραγματοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια που **στόχο** είχαν:

- Την ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών,
- Το σεβασμό της διαφορετικότητας,
- Την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, ιδιαίτερα των δυσάρεστων,
- Την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές έπρεπε να μάθουν πράγματα για τον εαυτό τους, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο διάλογο και στην ενεργό ακρόαση μπαίνοντας στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση).

Η ενδεκαμελής ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα ήταν ετερογενής υπό την έννοια ότι περιελάμβανε τόσο θύματα όσο και θύτες σχολικού εκφοβισμού αλλά και θεατές, αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε τους όρους που έχουν επικρατήσει για τους ρόλους που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα φύλο, υπήρχε μόνο ένα κορίτσι και τα υπόλοιπα ήταν αγόρια ενώ η πλειοψηφία των μαθητών (6 στους 11) φοιτούσε στην εισαγωγική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή, την Α΄ Γυμνασίου ενώ οι υπόλοιποι πέντε φοιτούσαν στη Β΄ Γυμνασίου. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των μαθητών βίωνε τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα (Πρωτοβάθμια) στην άλλη (Δευτεροβάθμια) κι αυτό δεν ήταν καθόλου τυχαίο αφού όπως είναι γνωστό οι μεταβάσεις δημιουργούν άγχος καθώς απαιτούν πάντα από τα άτομα ικανότητες προσαρμογής, ικανότητες προσανατολισμού στην κοινωνική ζωή ενώ σημαίνουν αλλαγές των συνθηκών ζωής και των πλαισίων δράσης.

Το πρόγραμμα λοιπόν προσαρμόστηκε στις ανάγκες της ομάδας δίνοντάς τη δυνατότητα στα μέλη της να αποκτήσουν δεξιότητες και λειτουργικά μοντέλα συμπεριφοράς αναγκαία στην καθημερινότητα τους στο σχολείο αλλά και προετοιμάζοντάς τους για τη ζωή τους εκτός αυτού. Άλλωστε, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Στάππα, 2010), τα προγράμματα Αγωγής Υγείας θέτουν τους μαθητές στο επίκεντρο, «προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις ιδιαιτερότητές τους, με σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου, και ενθαρρύνουν τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και μεθόδους».

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος στηρίχθηκε στη **βιωματική μάθηση**, την ενεργητική, δηλαδή, προσέγγιση της μάθησης, που καθιστά ικανούς τους μαθητές να μαθαίνουν επεξεργαζόμενοι με στοχαστικότητα τις εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, 2011). Όπως είναι γνωστό, η ενεργός δράση των μαθητών ενεργοποιεί τα κίνητρά τους και αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές τους ικανότητες, αναγκαίες για την αυτο-καθοριζόμενη μάθηση και τη δημιουργική διαχείριση προβληματικών καταστάσεων (Wudinger, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μετέφεραν και κατέθεσαν στην ομάδα βιώματα και βιωματικές καταστάσεις, οι οποίες αποτέλεσαν αφετηρία για συζήτηση και διάλογο. Παράλληλα, η **χρήση μεταφορών** συνέβαλε στην επέκταση των δυνατοτήτων για επικοινωνία. Μετέφερε μάθηση και κατανόηση από κάτι που ήταν πολύ γνωστό σε κάτι άλλο που ήταν λιγότερο γνωστό, μετέφερε νοήματα και κατανόηση μέσω της σύγκρισης. Οι μεταφορές θεωρούνται ότι συμβάλλουν στη μάθηση στην οποία «η γνώση είναι αποτέλεσμα ριζοσπαστικής αναδιοργάνωσης, βοηθούν στην υπερνίκηση ορισμένων γνωστικών

περιορισμών, η χρήση τους υποδηλώνει την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ φαινομενικά ξεχωριστών περιοχών και εξερευνά το βαθμό που αυτές σχετίζονται» (Κόκκοτας κ.ά., 2004).

Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν **η δραματοποίηση**, **το θεατρικό παιχνίδι**, **το παιχνίδι ρόλων**, **η γνωστική ασυμφωνία** και **η επίλυση προβλημάτων**. Πολύ επιτυχημένη τεχνική αποτέλεσε το παιχνίδι ρόλων όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν και να υποδυθούν το ρόλο του θύματος και του θύτη καθώς και η αντιστροφή των ρόλων διότι όχι μόνο καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση αλλά και ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση των μελών της ομάδας που είχαν υπάρξει ή ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, των συναισθημάτων, των σκέψεων ή της κατάστασης του άλλου, η παρακολούθηση της συμπεριφοράς του, της γλώσσας του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία π.χ. στάση του σώματος, εκφράσεις του προσώπου κλπ.) και των παραγλωσσικών σημάτων (τόνος φωνής, ένταση κλπ.) λειτούργησαν αποτελεσματικά στην κωδικοποίηση και στην αποκωδικοποίηση της δυναμικής που αναπτύσσεται στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ο καθοριστικός ρόλος που παίζει η ενεργητική ακρόαση και η γλώσσα του σώματος στην επικοινωνία έγιναν απόλυτα αντιληπτοί από τους μαθητές, η οποία, όπως είναι γνωστό, συνιστά το μεγαλύτερο ποσοστό της διαπροσωπικής επικοινωνίας (55%).

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι όσον αφορά στη χρήση των όρων θύτης και θύμα, παρόλο που αυτοί χρησιμοποιούνται εδώ, όπως και σε πολλές άλλες δημοσιεύσεις σχετικές με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αποφύγαμε εκούσια και συστηματικά να τις χρησιμοποιούμε καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων επειδή δεν θέλαμε να χρησιμοποιούμε όρους-ταμπέλες, οι οποίοι είναι αρνητικά φορτισμένοι και επηρεάζουν την αυτοεικόνα των μαθητών.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά από την αρχή ως το τέλος του προγράμματος όταν αποφάσισαν από κοινού να μιλήσουν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δημιουργώντας μια ολιγόλεπτη ταινία, η οποία βασίστηκε σε σενάριο που οι ίδιοι έγραψαν, σκηνοθέτησαν και πρωταγωνίστησαν.

Αποτίμηση του προγράμματος κατά τη δεύτερη φάση (2014-2015)

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και το γεγονός ότι το πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις ανάγκες της ομάδας είχαν ως αποτέλεσμα τη θετική αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες μαθητές, οι οποίοι, σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε κατά την τελευταία συνάντηση και με την ολοκλήρωση του προγράμματος, δήλωσαν ότι ανταποκρίθηκε πλήρως στις προσδοκίες τους. Ειδικότερα, οι μαθητές υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα τους έδωσε τη βοήθεια που χρειάζονταν για να ξεπεράσουν κάποια προβλήματα που τους απασχολούσαν, έμαθαν να μιλούν ανοιχτά και να ακούν τους άλλους, να εκφράζουν τις ιδέες τους και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, κάποιος μαθητής δήλωσε ότι κάθε φορά που ερχόταν στις συναντήσεις αισθανόταν γενναίος, γεγονός που αποδεικνύει ότι ενισχύθηκε σημαντικά η αυτοεκτίμησή τους ενώ δεν υπήρχε κάτι που θα άλλαζαν στο πρόγραμμα. Ένιωσαν ωραία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ωστόσο, δεν τους άρεσε που κάποιες στιγμές η ομάδα ξέφευγε, γελώντας. Στο ερώτημα ποιο ήταν το καλύτερο μέρος του προγράμματος, όλοι συμφώνησαν ότι ήταν η δημιουργία της ταινίας ενώ αυτό που τους άρεσε πιο πολύ από τα βιωματικά εργαστήρια ήταν η εναλλαγή των ρόλων κατά το παιχνίδι ρόλων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το πιο χρήσιμο πράγμα που έμαθαν ήταν να μην αφήνουν τους άλλους να τους κάνουν ό,τι θέλουν, να θέτουν, δηλαδή, όρια και να βοηθούν τους συμμαθητές τους ενώ σε ό,τι αφορά το πώς θα αξιοποιήσουν τα όσα έμαθαν, δήλωσαν στην καθημερινή τους ζωή. Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, παρά τις όποιες, εύλογες ανησυχίες που είχαν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί, κατάφερε να συνδέσει τη σχολική με την κοινωνική ζωή και να ενισχύσει τους μαθητές παρέχοντάς τους δεξιότητες και γνώσεις απαραίτητες για την περαιτέρω πορεία τους.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση έγινε μια προσπάθεια να παρουσιάσουμε τους στόχους και τη μεθοδολογία έξι χρόνων υλοποίησης του προγράμματος Αγωγής Υγείας «Μην το κρατάς μέσα σου!». Από το 2009 έως το 2014, το πρόγραμμα, με στόχο την πρόληψη της σχολικής βίας σε επίπεδο σχολείου, και χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη φιλαναγνωσία, συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας αλληλεγγύης και διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Στη συνέχεια, το 2014-15, το πρόγραμμα, υιοθετώντας νέες μορφές δράσης βιωματικού κυρίως χαρακτήρα, επικεντρώθηκε στην άμεση αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο, και πέτυχε να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες διαχείρισης του φαινομένου.

Κοινός παρανομαστής των δυο προσεγγίσεων αναδεικνύεται ο βιωματικός χαρακτήρας τους, απαραίτητη προϋπόθεση κάθε προγράμματος παρέμβασης στην συλλογική σχολική παιδεία. Επίσης, η εφόρμηση από συγκεκριμένους στόχους, και η εφαρμογή θεωρητικά θεμελιωμένων προγραμμάτων δράσης μοιάζουν να είναι ευθέως ανάλογες της αποτελεσματικότητας παρόμοιων εγχειρημάτων. Ακόμη, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η διάρκεια, αλλά και η ευελιξία στις επιλογές των εκάστοτε στόχων και μέσων. Προς τη κατεύθυνση αυτή, η εναλλαγή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του εκφοβισμού μπορεί να λειτουργήσει θετικά, καθώς και η προσέγγισή του από τη σκοπιά της ειδικότητάς τους.

Επιχειρώντας μια συνολικότερη αποτίμηση, και για να τοποθετήσουμε τη δράση του προγράμματος σε σχέση με τη λειτουργία των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ) σκοπός ίδρυσης των οποίων είναι μεταξύ άλλων και η πειραματική εφαρμογή καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων (άρθρο 36 του Νόμου 3966/11, ΦΕΚ 118 Α/24-5-2011, Περί ιδρύσεως των ΠΠΣ), εάν ως καινοτομία ορίζεται η «πραγματοποίηση ή η εφαρμογή ενός νέου ή σημαντικά βελτιωμένου, προϊόντος, ή μιας διαδικασίας ή μιας μεθόδου» (Λυγάτσικας, 2015. OECD, Eurostat, 2005), συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμά μας αποτελεί καινοτομία στο επίπεδο της διαχείρισης του έμψυχου δυναμικού του σχολείου, και ειδικότερα στην υποδειγματική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης του Olweus, σε συνδυασμό με τη δημιουργική σύνθεσή του με τις προτάσεις των Wrigth και Γιοβαζολιά. Καινοτόμα δύναται να θεωρηθεί και η εστίαση στους παρευρισκόμενους, οι οποίοι δεν συνηθίζεται να αποτελούν την κύρια ομάδα-στόχο αντίστοιχων προγραμμάτων στη χώρα μας, καθώς και η συστηματική σύζευξη της δράσης μας για την πρόληψη της ενδοσχολικής βίας με δραστηριότητες φιλαναγνωσίας.

Υπό αυτήν την έννοια, η παρούσα εισήγηση μπορεί να συμβάλλει στη διάδοση καλών πρακτικών και στην έρευνα για την εξεύρεση των βέλτιστων μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Τα σχολεία, ως κατεξοχήν οργανισμοί που σχετίζονται με τη μάθηση σε κάθε επίπεδο, οφείλουν άλλωστε να λειτουργούν ως πρότυπα οργανισμών που μαθαίνουν (Βύσσα, 2009). Συγκεκριμένα, μέσω των εμπειριών και του συνεχούς πειραματισμού, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, όσο και οι οργανισμοί στους οποίους εργάζονται, έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν διαρκώς και να παράγουν νέα γνώση. Ωστόσο, η γνώση αυτή, κατά τη γνώμη μας, δεν πρέπει επ' ουδενί να περιορίζεται στο στενό πλαίσιο του σχολείου τους, αλλά αντίθετα να μοιράζεται και με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία που υλοποιούν αντίστοιχα προγράμματα. Προς αυτή την κατεύθυνση, η δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής ή ενός δικτύου θα μπορούσε να βοηθήσει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην καλύτερη κατανόηση, αλλά και διαχείριση, του εκφοβισμού στα σχολεία.

Αναφορές

Alexander, J. (2007). *Νταήδες, εξυπνάκηδες, δήθεν φίλοι…και εσύ!* Αθήνα: Εκδόσεις Άγκυρα.

Haber, J., & Glatzer, G. (2008). *Τέλος στον εκφοβισμό ! Θωρακίστε τα παιδιά σας για μια ζωή.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο : τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Rende, R. D., & Killen, M. (1992). Social interactional antecedents to conflict in young children. *Early Childhood Research Quarterly, 7(4)*, 551-563.
Ross, H. S., & Conant, C. L. (1992). The social structure of early conflict: Interaction, relationships, and alliances. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 153-185). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Wright, J. (2003). *Preventing Classroom Bullying: What Teachers Can Do*. Προσπελάστηκε στις 13/6/2015 από http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/bully/bullyBooklet.pdf
Wurdinger, S. (2005). *Using Experiential Learning in the Classroom*. Maryland: Scarecrow Education.
Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
Αρτζανίδου, Ε. & Κουράκη, Χ., Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή. Στο Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β., &Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *Δημιουργική Γραφή*, 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή», 1-17.
Αρτινοπούλου Β., (2001), *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο.
Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ., (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν – Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Προσπελάστηκε στις 10/6/2015 από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13547/1/VyssaMSC2009.pdf
Γιοβαζολιάς, Α., (2010). Όταν είναι κι άλλοι εκεί : Ο Ρόλος των Παρισταμένων στην Εκδήλωση του Σχολικού Εκφοβισμού. Στο Βαρβάκειο Ίδρυμα *Μην Κλείνετε τα μάτια στη σχολική βία.* Ημερίδα για την σχολική βία του Πειραματικού ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής, 88-109, Αθήνα.
Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β., Τασάκου, Τ. (2010). *Μίλα μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
Έκθεση για την Παγκόσμια Υγεία, Ψυχική Υγεία: Νέα Αντίληψη, Νέα Ελπίδα (2001). Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας. Προσπελάστηκε στις 10/5/2015 από http://www.who.int/mental_health/resources/worldhealth_report2001_greek.pdf
Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση. Απαντήσεις στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών. (2010). Ενημερωτικό έντυπο της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. για τους/τις εκπαιδευτικούς, το οποίο εκπονήθηκε και υλοποιήθηκε σε σχολεία στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Διακρατικού Προγράμματος «ΔΑΦΝΗ ΙΙ».
Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού (2012). Προσπελάστηκε στις 10/5/2015 από http://www.e-abc.eu/gr/ereuna/
Ηλιόπουλος, Β., (2011). *Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
Κόκκοτας, Π. (2004). Βασικές Θέσεις της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Προσπελάστηκε στις 10/5/2015 από http://old.primedu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_ergal.htm

Λυγάτσικας, Ζ. (2015). «Καινοτομία : Μια λέξη κλειδί για την συνύπαρξη των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων. Προσπελάστηκε στις 13/6/2015 από https://www.dropbox.com/s/fkquav9tbwkwvfw/index.exe?dl=0

Μάνθου, Χ.(2007). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία Εκπαιδευτική Πρόκληση. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Προσπελάστηκε στις 10/5/2015 από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Πειραιάς & Περιστέρι: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οδηγός Εκπαιδευτικού, Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Προσπελάστηκε στις 10/5/2015 από http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ.,(2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Στάππα, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας. Βασικές Αρχές-Σχεδιασμό Προγράμματος*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Καινοτομία και Σχολική Διοίκηση: οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης στην οργάνωση και λειτουργία του σχολικού οργανισμού

Κατσιμεντέ Γαρυφαλλιά
Εκπαιδευτικός κλ.ΠΕ05 – M.Ed., Δ.Δ.Ε. Εύβοιας,
katsimente@sch.gr

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή
Επίκουρος Καθηγήτρια, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να συζητηθεί η συμβολή των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Η ανάπτυξη μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής και μάθησης στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας αποτελεί καινοτομία, που αλλάζει τον εργασιακό βίο των ανθρώπων του οργανισμού, το κλίμα και την κουλτούρα του και επηρεάζει τη διοικητική του πραγματικότητα. Οι ηλεκτρονικές κοινότητες αναπτύσσονται σε διαδικτυακό περιβάλλον, αξιοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, συνδυάζοντας τεχνολογίες επικοινωνίας, πληροφορικής και πολυμέσων προκειμένου να διευκολύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, προσβλέποντας στη δέσμευση των μελών στον κοινό στόχο. Όταν η ηλεκτρονική κοινότητα αναπτύσσεται στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, τότε η δεδομένη δέσμευση στον κοινό στόχο, που είναι η συνεχής βελτίωση του σχολικού οργανισμού και των ανθρώπων του, επεκτείνεται και εκτός σχολικού χώρου αναδεικνύοντας το σχολείο σε οργανισμό μάθησης που καινοτομεί και επενδύει στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, ηλεκτρονική κοινότητα, οργάνωση, διοίκηση, δικτύωση

Εισαγωγή

Η νέα κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η παγκόσμια οικονομία, επηρεάζει όλα τα συστήματα και ανάμεσα σε αυτά και την εκπαίδευση (Δακοπούλου, 2008). Η αναζήτηση τρόπων που θα διευκολύνουν την οργάνωση και τη λειτουργία των οργανισμών, την ανάπτυξη των υποκειμένων που δραστηριοποιούνται σε αυτούς, ώστε να συνεχίσουν να βελτιώνονται και να παράγουν έργο ποιότητας, αποτελεί ζητούμενο. Τα τελευταία χρόνια, οι ΤΠΕ έχουν προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα εργαλεία, όπως οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης, με στόχο να διευκολύνουν τις διεργασίες που συντελούνται ανάμεσα σε ομάδες επαγγελματιών με κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα, που δεσμεύονται να αλληλεπιδρούν με στόχο την ανάπτυξή τους, τη δια βίου μάθηση και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών.

Αν υποθέσουμε ότι η ανάπτυξη Κοινοτήτων έχει προσφέρει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τίθεται το ερώτημα αν μπορεί να έχει ανάλογα αποτελέσματα και στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών οργανισμών.

Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής & Μάθησης (ΗΚΠΜ) ως Καινοτομία

Η έννοια της καινοτομίας

Ο 20ος αιώνας με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών σηματοδότησε τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, υποχρεώνοντας τις εκπαιδευτικές κοινότητες να προσαρμόζονται διαρκώς στις νέες απαιτήσεις και να επιδίδονται σε έναν συνεχή αγώνα δρόμου προκειμένου να προλαβαίνουν και να ενσωματώσουν στο σύστημα τους τις τρέχουσες αλλαγές.

Οι Everard και Morris (1996: 216) έχουν ορίσει ότι ο όρος αλλαγή περιλαμβάνει την καινοτομία αλλά και την ανάπτυξη. Οι μελετητές διακρίνουν τις έννοιες της αλλαγής και της καινοτομίας υποστηρίζοντας ότι, η αλλαγή είναι ευρύτερος όρος και αποτελεί μια δυναμική διαδικασία ανάπτυξης και μετασχηματισμού μιας κατάστασης (Morrison, 1998), χωρίς να προδιαγράφεται αν τα αποτελέσματά της είναι θετικά ή αρνητικά (Ιορδανίδης, 2006). Από την άλλη, η καινοτομία θεωρείται μια από τις έννοιες που εμπεριέχεται στην αλλαγή, συνδέεται με την έννοια του καινούριου, που δεν υπήρχε προηγουμένως (Κωνσταντίνου, 2005) και ορίζεται «*ως κάθε είδους δυναμική αλλαγή που έχει ως στόχο να προσθέσει αξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες*» (ΟΟΣΑ, 2009).

Ένας οργανισμός είναι καινοτόμος, όταν είναι πρωτοπόρος στην εφαρμογή μιας ιδέας. Η καινοτομία είναι μια διαδικασία αλλαγής ορισμένων στοιχείων του οργανισμού, η οποία υλοποιείται με πρωτοβουλία των μελών του και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με την αποστολή του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Χατζηπαναγιώτου, 2003). *«Είναι μια σκόπιμη και σχεδιασμένη ενέργεια»* (Πασιαρδής, 2008). Στην εκπαιδευτική καινοτομία η έμφαση δίνεται στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον, στην καθημερινή πράξη, μέσα από την οποία οι ευρύτεροι μεταρρυθμιστικοί στόχοι μπορούν να πραγματοποιηθούν.

Σκοπός των καινοτομιών είναι να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του και να αντικαταστήσει παρωχημένες πρακτικές με νέες πιο αποτελεσματικές, αλλάζοντας πρωταρχικά τις μεθόδους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Leach, 1994: 135). Ένα σχολείο που αλλάζει, είναι ένα σχολείο που αναγνωρίζεται ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα (Πασιαρδής, 2008: 67), που μορφοποιεί τις διαδικασίες για αλλαγή κυρίως μέσα από τις θεωρίες της οργανωσιακής, συστημικής προσέγγισης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Everard & Morris, 1999· Κονιδάρη, 2006). Ένα σχολείο που καινοτομεί, μετατρέπεται σε ένα σχολείο δημιουργικό, ζωντανό, ελκυστικό που ανανεώνει τη σχολική ρουτίνα μαθητών και εκπαιδευτικών και μεταβάλλεται σταδιακά σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Ρεκλείτη (2002: 111-124) η καινοτομία ορίζεται

> *«ως μη συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχής οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί με την υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού … και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, γιατί ακολουθείται από αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες».*

Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής & Μάθησης (ΗΚΠΜ) στην εκπαίδευση

Η αλματώδης διάδοση του διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού έχει οδηγήσει στη δημιουργία ενός νέου τύπου κοινοτήτων, των *δικτυακών κοινοτήτων*. Τα μέλη των κοινοτήτων αυτών μπορούν να συνευρίσκονται και να επικοινωνούν χωρίς τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς, μέσω διαδικτυακών περιβαλλόντων που έχουν δημιουργηθεί χάρη σε λογισμικά συστήματα που έχουν αναπτυχθεί ή και σε κοινωνικά δίκτυα. Η αλληλεπίδραση των ανθρώπων της κοινότητας μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα για συνεργασία. Με τον τρόπο αυτό, το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό περιβάλλον για συνεργατική μάθηση και πράξη (Semenov, 2000). Έτσι, ενισχύεται η ενεργοποίηση ενός κοινωνικού διαλόγου, η ανατροφοδότηση και η διάχυση της πληροφορίας σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη, που αξιοποιούν τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες

και τα κοινωνικά δίκτυα και δημιουργούνται διαδικτυακές κοινότητες που διευκολύνουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Rheingold, 1993; Garber, 2004; Oren et al., 2000).

Οι διαδικτυακές αυτές κοινότητες στο πλαίσιο των σχολικών οργανισμών

- υποδηλώνουν μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι μοιράζονται και διερευνούν κριτικά την πρακτική τους με τρόπο συνεχή, ανακλαστικό, χωρίς αποκλεισμούς, προσανατολισμένοι στη συνεργασία, τη μάθηση, και την ανάπτυξη (Mitchell & Sackney, 2000), λειτουργώντας ως συλλογική «επιχείρηση» (King & Newman, 2001, οπ. αναφ. στο Stol, et al, 2006) .
- αποτελούν κοινότητα συνεχούς έρευνας και βελτίωσης, όπου άνθρωποι εντός και εκτός σχολείου μπορούν συνεχώς να ενισχύσουν ο ένας τη γνώση του άλλου αλλά και των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη του σχολείου (Astuto, Clark, Read, McCree & Fernandez, 1993).
- σηματοδοτούν έναν νέο τρόπο εργασίας προκειμένου η μάθηση μέσω της πρακτικής, στα πλαίσια της κοινότητας να γίνει περισσότερο ενεργή και με αυτό τον τρόπο να «υποστηρίξει», να «καλλιεργήσει» την εξέλιξή και την ανάπτυξή του σχολείου αλλά και των ανθρώπων του (Perriault, 2002).

Πρόκειται για διαδικτυακές, ψηφιακές, Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης. Οι ειδικοί σημειώνουν ότι η εργασία στο πλαίσιο αυτών των κοινοτήτων, προσφέρει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη (ΕΑΙΤΥ, χ.χ.). Αν θεωρήσουμε αυτό ως δεδομένο τίθεται το ερώτημα αν μπορούν να επιφέρουν ανάλογα αποτελέσματα και στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών οργανισμών.

Με βάση τα παραπάνω, θελήσαμε να διερευνήσουμε τη συμβολή των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης (ΗΚΠΜ) στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, μέσα από τη μελέτη μιας σχολικής μονάδας, που δημιούργησε μια ΗΚΠΜ την οποία και αξιοποίησε στη διοικητική της καθημερινότητα.

Η ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα που διεξήχθη αφορούσε, όπως είπαμε, στην περίπτωση μίας σχολικής μονάδας (Γενικό Λύκειο) αστικής περιοχής επαρχιακής πόλης, που δημιούργησε μία ΗΚΠΜ για τη διευκόλυνση της οργάνωσης και της λειτουργίας της. Εξάλλου, σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι η ανάλυση θεωρητικών προτάσεων για τη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση των σχολικών οργανισμών, η εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική δίνοντας βαρύτητα στις εμπειρίες αυτών που συμμετέχουν στη διοικητική διεργασία και η μεταξύ τους διασύνδεση (Cohen & Manion, 1997: 153).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν αποκάλυψε και άλλες ανάλογες με αυτή έρευνες ώστε να έχουμε σημείο αναφοράς ή και συγκρίσιμα στοιχεία και αποτελέσματα. Το γεγονός, ότι επρόκειτο για μια έρευνα μικρής κλίμακας σε μία σχολική μονάδα, σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπει να καταλήξουμε σε γενικεύσεις σχετικά με τη συμβολή των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης στην οργάνωση και τη λειτουργία των ελληνικών σχολικών μονάδων. Θεωρούμε, όμως, ότι μπορεί να φέρει στο φως στοιχεία που αφορούν στην εισαγωγή μιας καινοτομίας στο σχολικό οργανισμό, καθώς και στο περιεχόμενο της καινοτομίας αυτής καθεαυτής.

Πρέπει, επίσης, να αναφέρουμε ότι σε επίπεδο ερευνητικής διαδικασίας ο αρχικός σχεδιασμός ανατράπηκε σχεδόν στο σύνολο του, αφού η αλλαγή διευθυντή στη σχολική μονάδα διαμόρφωσε μια νέα κατάσταση δυσχεραίνοντας την έρευνα. Αυτό συνέβη γιατί ο Διευθυντής, ο οποίος είχε συμμετάσχει στη δημιουργία της ΗΚΠΜ συνταξιοδοτήθηκε και ο νέος Διευθυντής της σχολικής μονάδας φάνηκε αντίθετος στη λειτουργία της ΗΚΠΜ, η οποία και διακόπηκε. Η πρόσβασή μας στο σχολείο ως ενεργητικοί παρατηρητές αποκλείστηκε και οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν γνώμη και δε ήθελαν πλέον να λάβουν μέρος σε ομάδες εστίασης, εξαιτίας της στάσης της νέας διοίκησης. Έτσι προσπαθήσαμε, με την αξιοποίηση πολλαπλών μεθοδολογικών εργαλείων, να συγκεντρώσουμε όσο περισσότερα

στοιχεία, ήταν δυνατόν για τη διερεύνηση του θέματος ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Καταλήξαμε λοιπόν στη υιοθέτηση μιας μικτής προσέγγισης : ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και σε ένα συνδυασμό διαφόρων ερευνητικών εργαλείων για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε σε βάθος τη δράση του οργανισμού αλλά και να διασταυρώσουμε τις πληροφορίες που καταγράφονταν. Επιλέχθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία οι ανοικτού τύπου συνεντεύξεις, τα ημιδομημένα ψηφιακά ερωτηματολόγια (1 για εκπαιδευτικούς & 1 για διευθυντές) και η μη συμμετοχική παρατήρηση.

Στην έρευνα συμμετείχαν και οι 38 εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας καθώς και δύο διευθυντές (νυν & τέως). Από τους 38 εκπαιδευτικούς 16 είναι άνδρες και 22 γυναίκες ενώ και τα δύο δ/ντικά στελέχη είναι άνδρες περίπου ίδιας ηλικίας και ίδιας ειδικότητας. Από τις γυναίκες του δείγματος, ένα ποσοστό περίπου 22% είναι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών, ενώ το αντίστοιχο των ανδρών αγγίζει το 68%.

Οι στόχοι της έρευνας

Ο 1ος στόχος ήταν να διερευνηθούν τις απόψεις των Δ/ντων και των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου σχετικά με το αν το εκπαιδευτικό μας σύστημα επιτρέπει, και σε ποιο βαθμό, την ανάπτυξη και την αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ποιες διαδικασίες πρέπει να ακολουθηθούν για την ενσωμάτωση των ΗΚΠΜ στη λειτουργία των σχολικών μονάδων; Ποιες λειτουργίες των σχολικών μονάδων υποβοηθούνται από τις ΗΚΠΜ; Και σε ποιους τομείς μπορούν οι ΗΚΠΜ να διευκολύνουν το έργο της σχολικής μονάδας;

Ο 2ος στόχος αφορούσε στον αν οι ΗΚΠΜ ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών και του εκπαιδευτικού. Ευνοείται η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού δια μέσου της πλατφόρμας της ΗΚΠΜ;

Και ο **3ος στόχος** ήταν να συζητηθεί αν οι ΗΚΠΜ ευνοούν τη συνεχή παραγωγή και διάχυση προς τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία χρήσιμων ιδεών, εργαλείων, καλών πρακτικών και άλλου υποστηρικτικού και επιμορφωτικού υλικού, αν ενισχύουν οι ΗΚΠΜ την ανάπτυξη δομών επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και τέλος αν υπάρχει προοπτική ανάπτυξης δικτύων σχολικών μονάδων ίδιας βαθμίδας μέσω των ΗΚΠΜ για περαιτέρω αξιοποίηση των δυνατοτήτων που αυτές προσφέρουν.

Τα ευρήματα της έρευνας

Μελετώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις στην έρευνα, προκύπτει πως **η δημιουργία και λειτουργία της ΗΚΠΜ** στη σχολική μονάδα, για τη διεκπεραίωση, τη διευκόλυνση και βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας της, **ερμηνεύτηκε** από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,2%) της σχολικής μονάδας, **ως καινοτομία**. Και μάλιστα καταγράφεται σε κάθε επίπεδο ως μία **bottom – up καινοτομία,** αφού δεν επιβλήθηκε από την κεντρική υπηρεσία.

Σημαντικό, όμως, για την έρευνα ήταν να απαντηθεί το ερώτημα «γιατί υπήρξε ανάγκη δημιουργίας μιας ΗΚΠΜ» -αφού, συνήθως, η εισαγωγή μιας καινοτομίας, είναι αποτέλεσμα του εντοπισμού ενός προβλήματος, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί. Ο τέως διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί απαντούν σημειώνοντας ως βασικότερους λόγους για τη δημιουργία της ΗΚΠΜ τη(ν)

- διευκόλυνση της επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση του σχολείου αλλά και μεταξύ τους.
- αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας
- ενίσχυση της βασικής λειτουργίας της διοίκησης της «λήψης απόφασης», με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή.
- συνεισφορά της ΗΚΠΜ στη συλλογική γνώση της ομάδας.

- βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου μέσω της συνεργασίας για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν, αφορούσε στις δυνατότητες που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα για την ανάπτυξη ανάλογων καινοτόμων πρωτοβουλιών. Οι διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα υποστήριξαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, παρά το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, παρέχει μια ευελιξία για ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτομιών, όπως αυτή της ΗΚΠΜ της σχολική μονάδα, αφού παρέχει μια σχετική αυτονομία –έστω και περιορισμένη- στα διευθυντικά στελέχη για να διαχειρίζονται τη διοικητική τους πραγματικότητα. Ο ένας από τους διευθυντές (Α/>60/ΠΕ04) αναφέρει χαρακτηριστικά:

«…Διαχειριστικό, διεκπεραιωτικό ρόλο έχουν οι Διευθυντές… νομίζω ότι όλοι αυτό θα σου πουν… στην ουσία απλώς εφαρμόζεις όσα σου υπαγορεύουν χωρίς να υπάρχει δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας… Υπάρχει μια σχετική ευελιξία, αυτονομία αλλά είναι περιορισμένη.»

Αναζητήθηκε, επίσης, η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν, ώστε η λειτουργία της ΗΚΠΜ να έχει θετικά αποτελέσματα στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σχετικά με αυτό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι θα πρέπει η εισαγωγή της καινοτομίας

- να είναι συλλογική απόφαση των διδασκόντων
- να υπάρχει δέσμευση για κοινή προσπάθεια όλων με την ανάληψη ρόλων
- να υπάρχει σαφής προσδιορισμός των διοικητικών εργασιών που θα διεκπεραιώνονται στο πλαίσιο της ΗΚΠΜ.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Πίνακας 1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πιθανά θετικά αποτελέσματα της ΗΚΠΜ στην οργάνωση και λειτουργία της σχολική μονάδας

Η λειτουργία της ΗΚΠΜ μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας όταν …..		ΝΑΙ %	ΟΧΙ%	Δεν έχω άποψη %
1	η εισαγωγή της είναι συλλογική απόφαση των διδασκόντων	81,6	13,2	5,3
2	η λειτουργία της αποτελεί δέσμευση και κοινή προσπάθεια όλων	71,1	23,7	5,3
3	προσδιορίζονται εξαρχής οι διοικητικές εργασίες που θα διεκπεραιώνονται	71,1	23,7	5,3
4	όλα τα μέλη της κοινότητας ενεργοποιούνται αναλαμβάνοντας ρόλους	76,3	18,4	5,3
5	εξασφαλίζει ασφάλεια στους χρήστες και στο περιεχόμενο που αναρτάται.	71,1	23,7	5,3
6	αξιοποιείται για τη συλλογή πληροφοριών από τη Διοίκηση ώστε να διευκολύνεται η λειτουργία του ελέγχου και η διαχείριση των συγκρούσεων	44,7	50,0	5,3
7	λειτουργεί ως βάση καταγραφής στοιχείων και δεδομένων που βοηθούν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	55,3	39,5	5,3
8	αξιοποιείται για συνεχή αξιολόγηση των εργασιών για παρέμβαση & βελτίωση	55,3	39,5	5,3
9	συμβάλλει στην ανάπτυξη και την εμπέδωση αισθήματος συλλογικής ευθύνης	52,6	42,1	5,3

10	αξιοποιείται για τη διευκόλυνση του Συλλόγου Διδασκόντων να προγραμματίζει, να οργανώνει, να παρακολουθεί την πορεία και να αξιολογεί το έργο του	65,8	28,9	5,3
11	συντελεί στο να παρέχονται στους εργαζομένους κατευθυντήριες αρχές που να αντανακλούν τις αξίες και την αποστολή του οργανισμού	47,4	47,4	5,3
12	διευκολύνει τη δημιουργία κοινού οράματος στο σχολικό οργανισμό	42,1	52,6	5,3
13	συνεισφέρει στη δημιουργία περιβάλλοντος συλλογικής νοημοσύνης και συναδελφικής κοινότητας	39,5	55,3	5,3
14	στοχεύει στη δημιουργία περιβάλλοντος συνεργατικής κουλτούρας που συντελεί στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού	63,2	31,6	5,3
15	οι εργασίες που διεκπεραιώνονται στα πλαίσια της Κοινότητας στοχεύουν τη μεγιστοποίηση της μάθησης και της ανάπτυξης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών	65,8	28,9	5,3
16	οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στις δραστηριότητες της τάξης τους	50,0	44,7	5,3
17	εξασφαλίζεται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές πλατφόρμες	57,9	36,8	5,3
18	δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς τους	21,1	73,7	5,3
19	διευκολύνει την συνεργασία με φορείς	28,9	65,8	5,3
20	εξασφαλίζει διασχολικές και άλλες συνεργασίες	39,5	55,3	5,3

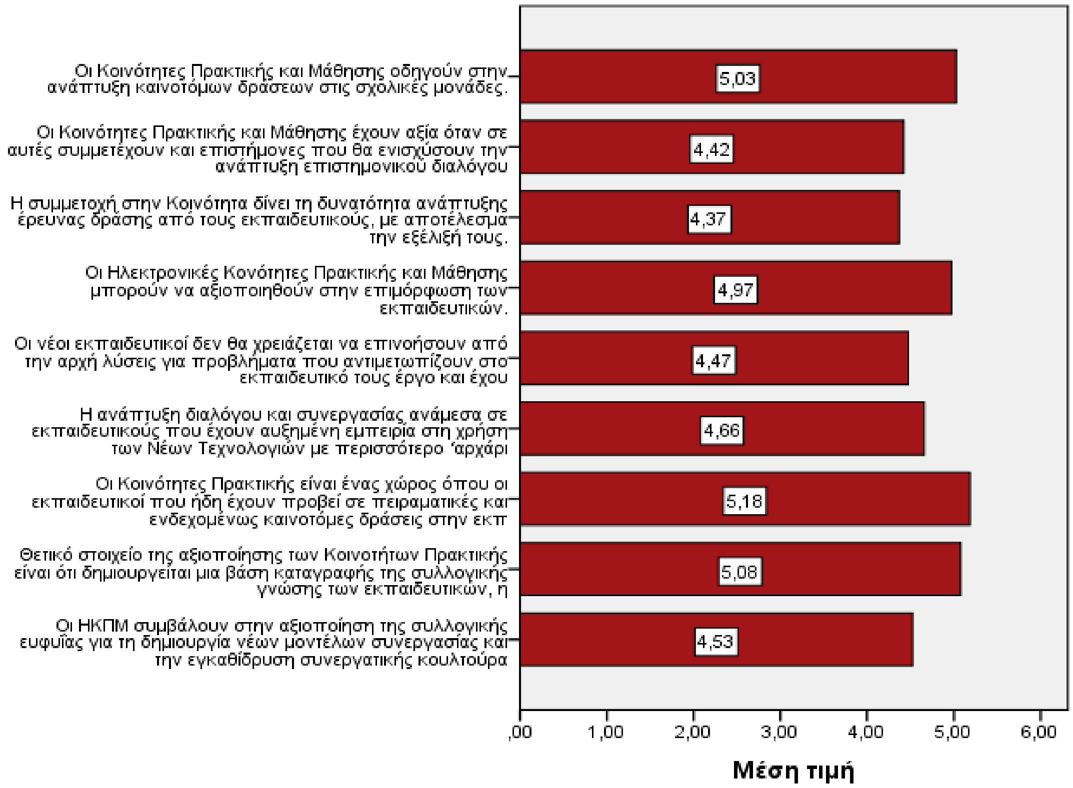
Όμως, μια εκπαιδευτική καινοτομία αυτής της μορφής –που επηρεάζει την εργασιακή και προσωπική καθημερινότητα των συμμετεχόντων σε αυτή- είναι φυσιολογικό να επιφέρει αντιδράσεις. Η έρευνα κατέγραψε την αντίσταση στην αλλαγή, επιβεβαιώνοντας όσα καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν συνήθως καινοτομίες με επίκεντρο το σχολείο, εξαιτίας της απώλειας πολύτιμου χρόνου και αποφεύγουν τις καινοτόμες δράσεις που πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου λόγω του πρόσθετου φόρτου εργασίας και του άγχους που αυτές συνεπάγονται. Κυρίως όμως η αντίσταση των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με την εν γένει αδυναμία εκμάθησης νέων δεξιοτήτων του «γερασμένου» εκπαιδευτικού προσωπικού (Gillborn 1989: 71), όπως συνέβη και στη σχολική μονάδα αναφοράς.

Από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώνεται ότι υπήρξαν αντιδράσεις στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων της διαδικτυακής κοινότητας από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (απάντησε θετικά το 89,5% των ερωτηθέντων). Σε ερώτηση σχετικά με το ποιοι ήταν αυτοί που αντέδρασαν στην αξιοποίηση της ΗΚΠΜ για τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, κατά πλειοψηφία (32 στους 38), κατονομάζουν τους αρχαιότερους στη σχολική μονάδα ή και τους έχοντες τα περισσότερα έτη υπηρεσίας. Αντίστοιχα και από τις συνεντεύξεις, προκύπτει το ίδιο. Οι εκπαιδευτικοί (ΕΚΠ1 –ΕΚΠ2) αλλά και ο διευθυντής (Δ1) του σχολείου μιλούν για το φαινόμενο της αντίστασης που προέβαλαν οι αρχαιότεροι στο σχολείο εκπαιδευτικοί.

Ζητούμενο αποτελούσε, επίσης, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ψηφιακές πλατφόρμες στην επαγγελματική ανάπτυξη

τους. Τα στοιχεία που προκύπτουν μετά την ανάλυση παρουσιάζονται στο Σχήμα 1. με τη μορφή μέσης τιμής στην αξιολόγηση των επιμέρους θεμάτων.

Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι οι Κοινότητες Πρακτικής είναι ένας χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί που ήδη έχουν προβεί σε πειραματικές και ενδεχομένως καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση μπορούν να μοιραστούν την εμπειρία και τη γνώση τους με άλλους εκπαιδευτικούς (μ.τ.9 5,18), όπως και με το ότι θετικό στοιχείο της αξιοποίησης των Κοινοτήτων Πρακτικής είναι ότι δημιουργείται μια βάση καταγραφής της συλλογικής γνώσης των εκπαιδευτικών, η οποία αναπτύσσεται και μπορεί να αποτελέσει τη βάση διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (μ.τ. 5.08). Ενώ, σε μεγάλο βαθμό (μ.τ. 5.03) συμφωνούν με την άποψη ότι οι Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης οδηγούν στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες και σημειώνουν, σε μεγάλο επίσης βαθμό (μ.τ. 4.97), πως οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης μπορούν να αξιοποιηθούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 1. Ραβδόγραμμα μέσης τιμής για την αξιολόγηση μιας ΗΚΠΜ στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (1=Διαφωνώ απόλυτα, 6=Συμφωνώ απόλυτα)

Να σημειώσουμε, επίσης εδώ, ότι σύμφωνα με τα λεγόμενα του ΕΚΠ1(Γ/>50/ΠΕ02) στη συνέντευξη η ΗΚΠΜ εξυπηρετεί και στη σύνδεση με άλλες δομές και άλλα σχολεία: *«...Μπορούμε να συνδεθούμε με άλλες δομές ...... Εμείς και στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα χρησιμοποιούμε την κοινότητα...».* Η «συμμετοχή», λοιπόν, της ΗΚΠΜ στη διαχείριση του ευρωπαϊκού σχεδίου Comenius που εκπονούσε το σχολείο, σε συνεργασία με άλλα σχολεία του εξωτερικού, ενισχύει την άποψη ότι η ανάπτυξη δικτύων σχολικών μονάδων μέσω μιας ΗΚΠΜ είναι εφικτή.

Σχετικά με το ποιες οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας υποστήριξε και διευκόλυνε η ΗΚΠΜ, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναφέρονται τόσο στη λειτουργία της οργάνωσης, δηλαδή στον καθορισμό των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων,

την ομαδοποίησή και τμηματοποίησή τους, στην ανάθεσή τους σε συγκεκριμένα άτομα ή και ομάδες και στη διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας και ευθύνης, όσο και στη λειτουργία της διεύθυνσης ως στάδιο εποπτείας και καθοδήγησης των υφισταμένων για την επίτευξη των στόχων.

Τέλος, να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αναγνωρίζουν την επιτυχία της καινοτομίας που αποφασίστηκε, και συμφωνούν σε αυτό, σε αρκετά υψηλό ποσοστό (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιτυχία της καινοτομίας

		Συχνότητα	Ποσοστό %
Valid	1,00	6	15,8
	2,00	5	13,2
	3,00	5	13,2
	4,00	13	34,2
	5,00	9	23,7
Σύνολο		**38**	**100,0**

1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα

Συμπεράσματα

Επιστρέφοντας στο βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που παρουσιάζεται, για το αν δηλαδή μια καινοτομία αυτής της μορφής –όπως οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης- συμβάλει στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, εξάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών με τα καινοτόμα εργαλεία που παρέχουν, ασκούν μεγάλη επίδραση στον τρόπο και στη μέθοδο διεκπεραίωσης των διοικητικών εργασιών του σχολείου.

Συγκεκριμένα, οι ΗΚΠΜ ως «εργαλείο» της νέας γενιάς των ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της διαδικασίας διαχείρισης των διοικητικών πληροφοριών, αναβαθμίζοντας ποιοτικά τις συνθήκες πρόσβασης, τους κανόνες οργάνωσης, τις μεθόδους διακίνησης, καθώς και το επίπεδο χρήσης των διαθέσιμων πληροφοριών. Στο πλαίσιο αυτό, οι σχολικοί οργανισμοί που καινοτομούν και ενσωματώνουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία στην καθημερινή τους εργασία, αποκομίζουν τόσο υπηρεσιακά (π.χ. εξοικονόμηση χρόνου από την επεξεργασία της ίδιας πληροφορίας), όσο διοικητικά (π.χ. γρήγορος εντοπισμός και έγκυρη ανάκτηση δεδομένων), και οικονομικά οφέλη (π.χ. περιορισμός χαρτιού εκτύπωσης, έξοδα υπηρεσιακής αλληλογραφίας). Οι ΗΚΠΜ συμβάλουν επίσης, θετικά στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, αφού προσφέρουν δυνατότητες διεκπεραίωσης των εργασιών χωρίς χρονικούς ή και χωρικούς περιορισμούς, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στο σχολείο και ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αυτό που θα μπορούσε, επίσης, να τονιστεί είναι ότι μια τεχνολογική καινοτομία αυτού του είδους έχει πιθανότητες να αποφέρει θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό και τους ανθρώπους του, όταν έχει απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα, όταν δηλαδή εξασφαλίζεται η συναίνεση στο περιβάλλον που εφαρμόζεται. Οι ΗΚΠΜ μπορούν επικουρικά να επεκτείνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία των ανθρώπων του οργανισμού και εκτός σχολικής μονάδας, αυξάνοντας τη δέσμευση στον κοινό σκοπό, στους κοινούς στόχους, δημιουργώντας το αίσθημα του «ανήκειν», διευκολύνοντας τη διεκπεραίωση των εργασιών χωρίς χρονικό ή χωρικό περιορισμό, υποβοηθώντας έτσι λειτουργίες του οργανισμού όπως η λήψη απόφασης, ο συντονισμός δράσης – ο προγραμματισμός του έργου – ο έλεγχος και η αξιολόγηση.

Συμπεραίνεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με άλλους συναδέλφους τους -στο πλαίσιο της ΗΚΠΜ- για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, αλλά και η επικοινωνία για θέματα της επιστήμης τους, ευνοεί τη συνεχή παραγωγή και διάχυση προς τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία χρήσιμων ιδεών, εργαλείων, καλών πρακτικών και άλλου υποστηρικτικού και επιμορφωτικού υλικού. ΟΙ ΗΚΠΜ που αναπτύσσονται σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ενισχύουν την ανάπτυξη δομών επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπ/κων, αφού από μόνα τους τα Κοινωνικά Δίκτυα έχουν στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι κοινωνικές τεχνολογικές καινοτομίες, όπως αυτή που περιγράψαμε στην παρούσα εισήγηση, μπορούν συμβάλουν στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, υπό την προϋπόθεση ότι θα έχει προηγηθεί ένα αναλυτικό σχέδιο δράσης για την εισαγωγή τους στο σχολικό οργανισμό, στο πλαίσιο ενός μοντέλου που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχεδίου. Και αυτό επειδή τα κοινωνικά εργαλεία δεν αποτελούν απλά μια νέα τεχνολογία, αλλά κάτι που αλλάζει τον τρόπο εργασίας. Για να υπάρχει αποτέλεσμα δεν χρειάζεται μόνο το εργαλείο, η ΗΚΠΜ, αλλά και μια στρατηγική για την εισαγωγή και την εγκαθίδρυση αυτής της καινοτομίας, η οποία οφείλει να είναι ειδικά προσαρμοσμένη στους στόχους, τις προκλήσεις και την κουλτούρα του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Astuto, T.A, Clark, D.L., Read, A.M., McCree, K. & Fernandez, L.P., (1993). *Challenges to dominant assumptions controlling educational reform.* Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Everard, K.B, Morris, G., (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Garber, D. (2004). Growing virtual communities. *International Review of Research in Open and Distance Learning 5* (2). Retrieved November 15, 2013, from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/177/259

Gillborn, D. (1989). Talking to heads: reflections on secondary headship at a time of rapid educational change. *School organization*, *Vol. 9, no 1*, 65-83.

Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: SAGE.

Leach, Ch. (1994). "*Managing Whole-School Change*". In: A. Osler (eds), Development Education. N. York: Cussell.

Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O. (2000). «Learnet-A model for virtual learning communities in the world wide web». *International Journal of Educational Telecommunications, 6* (2), 141-157.

Perriault, J. (2002). *« L'accès au savoir en ligne ».* Paris: Odile Jacob.

Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading, MA: Addison Wesley.

Semenov, A. L. (2000) Technology in transforming education: The Opening keynote address. In D. Watson, & T. Downes (eds) *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society.* Boston: Kluwer Academic Publ.

Stol, L., Bolay R., Macmahon., A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change (2006) 7*: 221–258. Springer 2006. DOI 10.1007/s10833-006-0001-8.

Ελληνόγλωσσες

Δακοπούλου, Α. (2008). «Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τομ. Α΄(2η έκδ.), σελ. 165-211. Πάτρα, Ε.Α.Π.

ΕΑΙΤΥ (χ.χ.). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος) - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ): «Χρήση και υποστήριξη Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης». Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11 Ιανουαρίου 2013 και είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/gen_en2.3.1-2.3.2.htm

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής Στο Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείο* (σσ. 39-47). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείο* (σσ. 39-47). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντίνου, Α., (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης. Μπαγάκης, Γ., (επιμ) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (2009). *Συστηματική Καινοτομία στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 13 Απριλίου 2013 και είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.oecd.org/edu/ceri/workingoutchangesystemicinnovationinvocationaleducationandtraining.htm

Ρεκλείτης Π., (2002), Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.23, 111-124.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη Αφοί.

Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Τόμος Ι. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Οι παράγοντες και οι λόγοι αντίστασης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων

Πετροπούλου Σταυρούλα
M.Ed. Σπουδές στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ΄ Δ/νσης Π.Ε. Αθήνας
lora.petr@yahoo.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές χαρακτηρίζονται συνήθως από πολυπλοκότητα ως προς τη δομή τους η οποία διαταράζει το σύστημα (Μπαρκατσάς, 1998). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του συγκεντρωτικού και ανελαστικού του χαρακτήρα δεν αφήνει πολλά περιθώρια σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς για εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Πώς γίνεται λοιπόν στα πλαίσια ενός τέτοιου συστήματος να εισάγονται καινοτομίες, των οποίων η υλοποίηση να απαιτεί την ενεργοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας; Ποιος είναι ο ρόλος και ποια η στάση διευθυντή και εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία; Ποιοι παράγοντες και ποιοι λόγοι συμβάλλουν στην αποτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτομιών και ειδικότερα των καινοτόμων προγραμμάτων; Γιατί αντιστέκονται τα μέλη μιας σχολικής μονάδας στην αλλαγή και ιδιαίτερα όσοι έχουν κάνει σπουδές πέρα του βασικού τους πτυχίου; Αυτά και άλλα ερωτήματα που σχετίζονται με την *«αντίσταση στην αλλαγή»* θα προσδιοριστούν και θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία.

Λέξεις κλειδιά: αντίσταση, καινοτομία-αλλαγή, Πολιτιστικά προγράμματα, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα όλες οι αποφάσεις να λαμβάνονται κεντρικά και να επιβάλλονται για εφαρμογή στις σχολικές μονάδες, οι οποίες λειτουργούν ως ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων αυτών (Μαυρογιώργος, 2008). Ως εκ τούτου δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα τελευταία χρόνια, όμως, λόγω των συνεχών τεχνολογικών, πολιτικών, δημογραφικών, οικονομικών και πολιτισμικών εξελίξεων, που συμβαίνουν καθημερινά, το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να προσαρμόσει τους στόχους του και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις της εποχής. Έτσι προβαίνει σε αλλαγές και εισάγει καινοτομίες με στόχο την προσαρμογή του στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας (Hoy & Miskel, 2001). Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτών των αλλαγών είναι η στήριξή τους από το διευθυντή και η κατανόηση και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ’ αυτές.

Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών είναι καθοριστικής σημασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της αλλαγής σε επίπεδο οργανισμού, είναι η επιτυχία της σε ατομικό επίπεδο. Η αντίσταση στην αλλαγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Παρ’ όλα αυτά οι άνθρωποι αντιστέκονται σ’ αυτή χωρίς αυτό να σημαίνει πως όλοι αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Δεν περνούν όλα τα άτομα από όλα τα στάδια της συναισθηματικής πορείας, από την εισαγωγή μέχρι την αποδοχή της αλλαγής, ούτε εκφράζονται με την ίδια ένταση σε κάθε στάδιο που περνούν (Στυλιανίδης, Θεοδωρίδης, Κυθραιώτης & Σαββίδης, 2011). Ο τρόπος αντίδρασης του καθενός εξαρτάται από το φορέα εισαγωγής της αλλαγής, την πληροφόρηση που έχει, τον τρόπο παρουσίασης της αλλαγής από τη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετεί και προπάντων από την προσωπικότητά του και την ετοιμότητά του για αλλαγή. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, για να δεχτεί την εφαρμογή μιας καινοτομίας θα πρέπει να συμμετέχει στο σχεδιασμό της. Κατ’ αυτόν τον τρόπο δεν θα αισθάνεται ότι

σχεδιάστηκε γι' αυτόν χωρίς αυτόν. Δεν θα νιώθει απλός διεκπεραιωτής, αλλά συνδιαμορφωτής της (Duke, 2004).

Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της χώρας, είναι θεσμοθετημένες προαιρετικές δραστηριότητες, που χαρακτηρίζονται ως καινοτόμες δράσεις και εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες. Τα Πολιτιστικά προγράμματα, στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα εργασία, ανήκουν στις Σχολικές Δραστηριότητες και, βάσει της εγκυκλίου Γ7/106137/30-9-03, ορίζονται ως κάθε δημιουργική διαδικασία, που έχει ως αντικείμενό της την καλλιέργεια της αισθητικής, καθώς επίσης και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων πολιτισμού μέσα από θεματικές δράσεις.

Με γνώμονα τα δεδομένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τα προβλήματα που υπάρχουν, την ανάγκη για αλλαγή της κατάστασης, καθώς και τις καινοτομίες και τα καινοτόμα προγράμματα, που εφαρμόζονται σήμερα, έγινε προσπάθεια, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, να εξεταστούν και να αναλυθούν όλα εκείνα τα στοιχεία, που απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και ειδικότερα Πολιτιστικών Προγραμμάτων.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα Πολιτιστικών Προγραμμάτων προκειμένου να αναδειχτούν οι παράγοντες και οι λόγοι που συμβάλλουν στην αποτυχημένη εφαρμογή τους.

Η επίτευξη αυτού του σκοπού της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος αρχικά θα αποσαφηνιστεί ο όρος «αντίσταση στην αλλαγή» και θα αναδειχτούν οι παράγοντες και οι αιτίες που συμβάλλουν στην αποτυχία εφαρμογής της καινοτομίας. Στη συνέχεια θα προβληθεί ο ρόλος του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας κατά την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών. Τέλος θα παρουσιαστεί η σημασία εφαρμογής των Πολιτιστικών Προγραμμάτων στα σχολεία. Στο ερευνητικό μέρος που θα ακολουθήσει, αρχικά θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή. Στο τέλος θα αναφερθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πάνω στο ίδιο θέμα.

Για τις ανάγκες της παρούσες εργασίας θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι όροι «καινοτομία» και «αλλαγή» θεωρούνται ταυτόσημοι και αναφέρονται σε όλα τα προγράμματα υποχρεωτικά ή προαιρετικά, που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, προερχόμενα είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και στοχεύουν στη βελτίωση του μαθήματος ή της επίδοσης των μαθητών ή του σχολείου γενικότερα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όλες οι αλλαγές, εθελοντικές ή επιβεβλημένες, προερχόμενες είτε από εσωτερικές πιέσεις είτε από το ευρύτερο περιβάλλον (πολιτικό, νομικό, κοινωνικό), είναι συνυφασμένες με απώλειες, ανησυχίες και δημιουργία αντιδράσεων. Σύμφωνα με τον Strebel (1996), η αντίσταση στην αλλαγή αποτελεί τον κυριότερο λόγο αποτυχίας των προγραμμάτων αλλαγής. Τι εννοούμε όμως όταν λέμε *«αντίσταση στην αλλαγή»*; Η **αντίσταση στην αλλαγή** προσδιορίζει την αποδοκιμασία για την αλλαγή και την αντίθεση ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής της, μέσα από ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών ή πράξεων μιας ομάδας ή ενός ατόμου. Βασικός στόχος της αντίστασης στην αλλαγή είναι η διατήρηση της ισχύουσας κατάστασης και η

παρεμπόδιση ή η διακοπή της διαδικασίας εισαγωγής της αλλαγής, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις όπως: υπονόμευση της όλης διαδικασίας, παραπληροφόρηση, κακή ενημέρωση, αντίρρηση ή και άρνηση για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων καθηκόντων, απεργία ως ένδειξη διαμαρτυρίας και δυσαρέσκειας.

Η αντίσταση στην αλλαγή δεν είναι πάντοτε αρνητική αλλά μπορεί να χαρακτηριστεί και ως παθητική ή και θετική. Παρατηρούμε ανθρώπους που υποστηρίζουν τις αλλαγές, άλλους που αντιστέκονται παθητικά και άλλους που αρνούνται να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε καινοτομία. Γενικά όμως η αντίσταση στην αλλαγή καθίσταται απαραίτητη, καθώς παρέχει μια διαφορετική διάσταση στο θέμα μέσα από κριτική διαφόρων στοιχείων, εντοπισμό των μειονεκτημάτων και προσφορά εναλλακτικών επιλογών προς όφελος της αλλαγής (Μιχόπουλος, 1998).

Η πηγή της αντίστασης μπορεί να είναι εξωτερική ή να προέρχεται από το ίδιο το άτομο ή να είναι συνδυασμός και των δύο. Σημαντικοί παράγοντες που επιβραδύνουν ή δυσχεραίνουν την αποδοχή της αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς (Morrish, 1972; Fullan, 2007) είναι: ο φόβος, το άγχος και η προσωπική ανασφάλεια προς το άγνωστο, η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων των ενδιαφερόντων, η απειλή των υπαρχόντων συμφερόντων, ο συντηρητισμός και ο ατομικισμός (Hargreaves, 2003) που τους χαρακτηρίζει, η απαίτηση για απόκτηση νέων γνώσεων καθώς και οι πιέσεις που υφίστανται (κοινωνικές και ιδεολογικές) καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της καινοτομίας. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητισμό ακόμα και σε τάση για απόρριψη των καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, παρατηρείτε πως η αντίσταση στην αλλαγή είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο και πως οι αιτίες που την προκαλούν είναι πολλές και σχετίζονται με το συγκείμενο της κάθε περίπτωσης (π.χ. σχολικής μονάδας). Πολλοί ερευνητές όπως οι (Everard & Morris, 1996; Ζαβλανός, 2003; Κανελλόπουλος, 1990; Nadler, 1983, όπ. αναφ. στο Μιχόπουλος, 1998; West-Burnham, 1990), υποστηρίζουν ότι οι αιτίες που οι άνθρωποι αντιδρούν στην εισαγωγή καινοτομιών είναι: η συνήθεια, η έλλειψη ασφάλειας, οι οικονομικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες, ο φόβος για το άγνωστο, η δημιουργία αμφιβολιών για την επιτυχία του αποτελέσματος, η ελλιπής πληροφόρηση και επιμόρφωση, η απώλεια της εξουσίας, η αντίθεση προς την αλλαγή, η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με το διευθυντή του σχολείου, η λανθασμένη χρονική στιγμή εφαρμογής της, ο συντηρητισμός, το μέγεθος της ύλης και η έλλειψη του χρόνου, η έλλειψη πόρων, ο όγκος των απαιτήσεων, η ακατάλληλη διαχείριση. Η έγκαιρη αναγνώριση αυτών των φαινομένων ως φυσικά επακόλουθα μιας αλλαγής είναι απαραίτητη για την επιτυχή της έκβαση. Η εξακρίβωση των αιτιών αντίστασης στην αλλαγή μπορεί να γίνει *«μέσα από την προσωπική παρατήρηση αλλά και τις άτυπες επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οργάνωση»* (Μιχόπουλος, 1998).

Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη μιας αλλαγής ή της εφαρμογής μιας καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον φέρει ο **Διευθυντής** του σχολείου, ο οποίος αποτελεί την κινητήρια δύναμη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με βάση τη θεωρία των προσδοκιών, οι διευθυντές με υψηλές προσδοκίες είναι πολύ δραστήριοι και επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα και τους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2001). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιτυγχάνονται ευκολότερα όταν διευθυντής, εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος με στόχο την επιτυχία αυτών των αλλαγών. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), *«μια προωθημένη οικονομία της γνώσης χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργημένο από την πολιτεία, που δε θα απελευθερώσει απλά, αλλά θα δώσει σημαντική ώθηση στην οικονομία»*. Η επίτευξη αυτού προϋποθέτει τον **ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού** όπου, όταν πραγματοποιείται, ακόμα και στα

πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει δράσεις, να υλοποιήσει προγράμματα και να εφαρμόσει μεθόδους πρωτοποριακές και καινοτόμες (Καβούρη, 1999). Είναι το άτομο που θα δώσει μορφή στην καινοτομία βρίσκοντας τον κατάλληλο τρόπο για να κινητοποιήσει τους μαθητές να εμπλακούν, να μάθουν, να μετασχηματιστούν. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού είναι άμεση, τόσο συναισθηματικά σε προσωπικό επίπεδο όσο και επιστημονικά σε επαγγελματικό. Η συναισθηματική επίδραση μπορεί να είναι είτε θετική και να αφορά τη δέσμευση ή την αφοσίωση είτε αρνητική και να αναφέρεται σε απόρριψη ή σε απογοήτευση, δημιουργώντας ανάλογο αντίκτυπο στην πορεία της καινοτομίας. Η επιστημονική αφορά το νέο κόσμο γνώσεων και μεθόδων, που καλείται να γνωρίσει, εγκαταλείποντας ή διαφοροποιώντας τον ήδη υπάρχοντα. Ο ρόλος του λοιπόν, δεν μπορεί να είναι παθητικός ή καθαρά εκτελεστικός, αλλά ενεργητικός, αφού είναι το άτομο που θα υλοποιήσει την νέα ιδέα και θα συντελέσει άμεσα για την επιτυχή εφαρμογή της.

Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια, δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προσπεράσει την ανελαστικότητα του συστήματος και να εφαρμόσει καινοτομίες που παρακάμπτουν τη γραμμική διδασκαλία και την ανελαστική διαχείριση του χρόνου (Μαυρογιώργος, 2008). Η εφαρμογή αυτών των καινοτόμων δράσεων, όπως είναι τα Πολιτιστικά Προγράμματα, προσφέρει τη δυνατότητα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή για αλλαγή της συμπεριφοράς και της νοοτροπίας τους και λειτουργεί ως μέσο βελτίωσης της σχολικής κουλτούρας και κατ' επέκταση του σχολικού κλίματος. Τα **Πολιτιστικά Προγράμματα**, τα οποία θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 2817/2000, έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών, την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων πολιτισμού και τη σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες μέσα από θεματικές δράσεις. Η εισαγωγή των Πολιτιστικών Προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς *«για αυτενέργεια, συνεργασία, αλληλεπίδραση και δημιουργική έκφραση με αφορμή την τέχνη και τον πολιτισμό»* (εγκύκλιος Γ7/127365/17-11-2003). Του προσφέρει την ευκαιρία να αξιοποιήσει και να αναδείξει τα πολιτισμικά στοιχεία που επιφέρουν οι μαθητές αλλά και να ενεργοποιήσει την συμμετοχή όλων των παιδιών, αμβλύνοντας τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους (Γκίρτζη, Καραγιάννης, Κύρδη, Παρδάλη, Σηφάκη 2012). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα σχολεία της Δ΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, όπου και έλαβε χώρα η έρευνα, η αποδοχή των Πολιτιστικών Προγραμμάτων από όλη τη σχολική κοινότητα ήταν θετική. Μέσα σε μια δεκαετία (2003 – 2013), η εφαρμογή των Πολιτιστικών Προγραμμάτων δεκαπενταπλασιάστηκε (το 2003 – πρώτη χρονιά εφαρμογής τους - υλοποιήθηκαν 35 Πολιτιστικά Προγράμματα, ενώ το 2013 υλοποιήθηκαν 521). Την αυξητική πορεία των Πολιτιστικών Προγραμμάτων ακολούθησε και ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών που τα υλοποίησαν.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν βάσει του σκοπού της έρευνας είναι:

- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αποτυχημένη εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων;
- Για ποιους λόγος οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην εισαγωγή καινοτομιών;

Μεθοδολογία

Η διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκε στο συνδυασμό ποσοτικής έρευνας, ποιοτικής έρευνας και βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το κύριο εργαλείο

συλλογής δεδομένων και ο σχεδιασμός του στηρίχτηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την ερμηνεία των απαντημένων συνεντεύξεων. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μοιράστηκαν 440 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων σε 44 σχολεία της Δ΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 309, δηλαδή το 70,2%. Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών έγινε με επισκέψεις στα σχολεία και με τη βοήθεια του διαδικτύου. Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως συμπληρωματική τεχνική συλλογής στοιχείων και είχε σκοπό να εντοπίσει μεταβλητές, οι οποίες ήταν απαραίτητες για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη και διεξήχθη από την ερευνήτρια στο γραφείο 4 διευθυντών, τρεις γυναικών και ενός άντρα. Οι δύο από τις διευθύντριες κατείχαν στο παρελθόν θέση Υπευθύνου Καινοτόμων Δράσεων, η τρίτη διευθύντρια είχε πολύ μεγάλη εμπειρία στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και ο διευθυντής κατείχε στο παρελθόν θέση ανώτερου διοικητικού υπαλλήλου της οικείας εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στηριζόμενοι στα δεδομένα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς και από τις πληροφορίες, που προήλθαν από τις συνεντεύξεις των διευθυντών, εξήχθησαν τα παρακάτω αποτελέσματα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Παράγοντες, που συμβάλλουν στην αποτυχημένη εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων

Ο μέσος όρος των ερωτηθέντων στην έρευνα εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα όσων είχαν επιμορφωθεί σε θέματα καινοτομιών, υποστηρίζει ότι ο κυριότερος παράγοντας που συμβάλλει στην αποτυχημένη εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων είναι η έλλειψη χρόνου λόγω της πίεσης που διακατέχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Την ίδια άποψη εξέφρασαν και εκπαιδευτικοί σε έρευνα που διεξήχθη από την Παπαδημητρίου (2013), οι οποίοι προσθέτουν και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στους κύριους παράγοντες αποτυχίας εφαρμογής των καινοτομιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συνεντευξιαζόμενος διευθυντής:

> *«Για να έχουν υπόσταση οι καινοτομίες θα πρέπει να μετατραπεί και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Άρα, αναφερόμαστε στο πολιτικό κομμάτι, στην πολιτική βούληση. Δε γίνεται με αυτό τον βομβαρδισμό γνώσεων και το κυνήγι της ύλης, να ζητάμε πολλά πράγματα από τους μαθητές οι οποίοι σήμερα είναι οι σκληρότεροι εργάτες αυτού του τόπου. Και ο δάσκαλος πιέζεται και οι μαθητές, επίσης».*

Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σπυροπούλου κ.ά., 2008), η έλλειψη υποδομών της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την έλλειψη του κατάλληλου χρόνου για την προετοιμασία και υλοποίηση του προγράμματος λόγω της ανελαστικότητας του ΑΠΣ, αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα καινοτόμα προγράμματα. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε έρευνα του Γιαννακάκη (2000), σύμφωνα με την οποία, διερευνώντας τους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο, αναφέρονται ως πρωταρχικοί, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και η ανελαστικότητα του ωρολογίου ΑΠΣ.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί, που είχαν εφαρμόσει από 4-9 καινοτομίες κατά την επαγγελματική τους πορεία, αναφέρουν ως σημαντικό αρνητικό παράγοντα για την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων την έλλειψη έτοιμου υποστηρικτικού υλικού για κάθε θέμα. Σχετικά με την έλλειψη του χρόνου, την πίεση από το ωρολόγιο

πρόγραμμα και την έλλειψη υποστηρικτικού υλικού, η 2η από τις δύο διευθύντριες που είχε θέση Υπευθύνου Καινοτόμων Δράσεων προτείνει:

«Να τους βοηθήσουμε να αλλάξουν την άποψη ότι δεν υπάρχει χρόνος για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι ίδιοι δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο. Τέλος, να ξεπεράσουν την εμμονή τους σχετικά με τα στεγανά του ωρολογίου προγράμματος. Αυτό μπορεί να γίνει κυρίως με την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση είτε από την πλευρά των Υπευθύνων είτε από την πλευρά του Διευθυντή του σχολείου ή των Σχολικών Συμβούλων ή και από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας και κυρίως με την προσφορά έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού».

Ακόμα, όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν κατείχαν μόνιμη θέση εργασίας και όσοι είχαν λάβει επιπλέον μόρφωση από το βασικό τους πτυχίο αναφέρονται σε ακόμα έναν παράγοντα, αυτόν που σχετίζεται με την έλλειψη συνεργασίας, επικοινωνίας και στήριξης από το διευθυντή. Άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες αποτυχημένης εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, οι οποίοι θίγονται από τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετη μόρφωση είναι η απουσία συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, η πίεση από το διευθυντή για ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων και η απουσία συνεργασίας με γονείς, τοπικούς και άλλους εξωτερικούς φορείς.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Λόγοι αντίστασης στην εισαγωγή καινοτομιών

Ο μέσος όρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο αντιστέκονται στην εισαγωγή καινοτομιών είναι το «κυνήγι της ύλης» και η έλλειψη του χρόνου. Αυτό το θέμα θίγεται και από όλους τους διευθυντές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εξεύρεση χρόνου, λόγου του μεγάλου φόρτου εργασίας, της μεγάλης ύλης και του ωρολογίου προγράμματος, αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα των εκπαιδευτικών για την ανάληψη υλοποίησης ενός καινοτόμου προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συνεντευξιαζόμενος διευθυντής:

«Το βασικό πρόβλημα είναι η έλλειψη χρόνου και το άγχος, που έχουν οι εκπαιδευτικοί αν θα προλάβουν τα μαθήματά τους έτσι ώστε να ασχοληθούν και με κάτι άλλο. Το «κυνήγι της ύλης» είναι φοβερό. Είναι τρομερά μεγάλη η ύλη και πρέπει να περιοριστεί. Έχει κατέβει η γνώση από πάνω προς τα κάτω με ένα ρυθμό και ένα βαθμό εξουθενωτικό και αυτό διαλύει τα παιδιά».

Οι δύο διευθύντριες όμως που κατείχαν στο παρελθόν τη θέση Υπευθύνου Καινοτόμων Δράσεων δεν μένουν στην αναφορά του προβλήματος, αλλά προτείνουν και λύσεις για την αντιμετώπισή του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η 2η από τις παραπάνω διευθύντριες:

«Το βασικό πρόβλημα που προβάλουν όλοι είναι η έλλειψη χρόνου. Δυνητικά, μπορεί να είναι, αλλά πραγματικά δεν είναι ούτε ο χρόνος. Αν δω το θέμα, όχι σα δασκάλα που έκανα προγράμματα, αλλά ως διευθύντρια, θεωρώ ότι αν στην αρχή της χρονιάς προγραμματίσουμε πράγματα, που είναι κοινά για να μπορούν και οι ειδικότητες να είναι μέσα σ' αυτά, όπως φέτος που δουλεύουμε όλοι τα δικαιώματα, δεν μπαίνει θέμα χρόνου».

Επιπλέον όσοι από τους εκπαιδευτικούς εργάζονται από 11 έως 20 χρόνια υποστηρίζουν ότι ακόμα ένας σημαντικός λόγος, που μπορεί να επιφέρει αντίσταση στην εισαγωγή καινοτομιών, είναι η ανεπαρκής επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα καινοτομιών. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σπυροπούλου κ.ά., 2008), η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος δημιουργούν παρανοήσεις στους εκπαιδευτικούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η ίδια διευθύντρια:

«Ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε κεντρικό επίπεδο για αυτές τις καινοτομίες, για την εφαρμογή τους και για τις μεθόδους εφαρμογής τους. Στηρίζονται μόνο στην επιμόρφωση που παρέχουν οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων, η οποία όμως πραγματοποιείται εκτός ωρολογίου προγράμματος».

Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται αρνητικά για την εισαγωγή καινοτομιών λόγω του άγχους και της αβεβαιότητας που δημιουργείται από την έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα απαιτηθούν.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα που διεξήχθη από τη Σούλα (2010), κατά την οποία, η ακατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως προς την εφαρμογή κάποιας καινοτομίας, αποτελεί τροχοπέδη για τον εκπαιδευτικό και τον αποτρέπει από την κατανόηση και την αντίληψη του σκοπού και των χαρακτηριστικών της για την εξασφάλιση της αντικειμενικής τους κρίσης (Fullan, 2007).

Αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους εκπαιδευτικούς, που έχουν κάνει σπουδές πέρα από το βασικό τους πτυχίο, οι οποίοι θέτουν αρκετούς λόγους για τους οποίους αντιστέκονται στην εισαγωγή καινοτομιών. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στην έλλειψη αναγνώρισης και επιβράβευσης των εκπαιδευτικών για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα από την εφαρμογή των προγραμμάτων αλλά και στο φόβο και την αύξηση του άγχους που προκαλεί η ανάληψη ευθύνης ενός καινοτόμου προγράμματος. Επίσης η παραπάνω κατηγορία εκπαιδευτικών, όπως και οι μη μόνιμοι, αναφέρονται και στην έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, αλλά και στην έλλειψη εμπιστοσύνης και υποστήριξής τους από το διευθυντή, καθώς και στην απομόνωση που τους χαρακτηρίζει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συνεντευξιαζόμενος διευθυντής:

> *«Συνηθίζεται στο χώρο μας οι εκπαιδευτικοί να είναι κάπως κλειστοί. Θέλουν αυτό που κάνουν μέσα στην τάξη, να μένει και μέσα στην τάξη και φοβούνται να ανοιχτούν προς τα έξω. Δύσκολα αφήνονται σε συνεργασίες, ακόμη και στα παράλληλα τμήματα. Ακόμη και όταν χρειάζεται για κάποιο λόγο να συμπορευτούν κάποια τμήματα εκεί παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των τμημάτων. Γενικά, θέλουν να δουλεύουν μόνοι τους. Έτσι έχουν μάθει. Οπότε η συνεργασία σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι δύσκολο πράγμα».*

Επιπλέον οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, όπως και όσοι είχαν επιμορφωθεί σε θέματα καινοτομιών υποστηρίζουν ότι η άρνηση για την αντικατάσταση παλιών, γνώριμων και επιτυχημένων μεθόδων με νέες και αβέβαιες, καθώς και η έλλειψη κινήτρων και κατάλληλης παρώθησης, αποτελούν ακόμα δύο σημαντικούς λόγους που μπορούν να οδηγήσουν σε αντίσταση των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή καινοτομιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει η διευθύντρια που είχε εμπειρία στα καινοτόμα προγράμματα:

> *«Συχνά, εμείς οι δάσκαλοι προβάλλουμε αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή. Κοιτάζουμε πολύ διστακτικά κάθε τι που θα μας βγάλει από τη ρουτίνα, από τη συνήθεια. Ο εκπαιδευτικός αναρωτιέται ποιο θα είναι το κέρδος του από την εφαρμογή μιας καινοτομίας …. Σκέφτονται: "έχω οικονομικό κίνητρο;", "θα το κάνω στο εργασιακό μου ωράριο;", "στο διδακτικό μου ωράριο;". Μπαίνουν όλοι αυτοί οι παράγοντες στη μέση και γι' αυτό το λόγο συχνά οι συνάδελφοι είναι διστακτικοί... Αν δεν νοιώσει ο δάσκαλος ότι έχει ένα κίνητρο, μια παρώθηση δεν μπορεί να ξεριζώσει εύκολα τέτοιες νοοτροπίες».*

Σύμφωνα με έρευνα των Δημητριάδη και Μπούγια (2005), απαραίτητη προϋπόθεση για να ενταχθούν οι καινοτόμες μορφές μάθησης στην καθημερινότητα του σχολείου είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η απόδοση κινήτρων για την εφαρμογή τους, αλλά και η παρουσίαση καλών πρακτικών, έτσι ώστε να αντιληφθούν τα αποτελέσματα, που θα προκύψουν για τους μαθητές από την εφαρμογή τους.

Ακόμα οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί σε θέματα καινοτομιών, καθώς και όσοι έχουν εφαρμόσει μεγάλο αριθμό καινοτομιών υποστηρίζουν ότι ένας σημαντικός λόγος αντίστασης είναι ο φόβος που δημιουργείται για καθετί καινούργιο και διαφορετικό. Αυτός ο λόγος αντίστασης είναι συνάρτηση των καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα λόγω των αλλαγών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση (μείωση μισθών, κατάργηση οργανικών θέσεων, κατάργηση ειδικοτήτων, συγχωνεύσεων σχολείων, αξιολόγηση). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η 1η διευθύντρια που είχε θέση Υπεύθυνου Καινοτόμων Δράσεων:

> *«Σήμερα ο εκπαιδευτικός με όλα αυτά που συμβαίνουν είναι φοβισμένος, πιεσμένος και την οποιαδήποτε αλλαγή τη βλέπει καχύποπτα. Δεν ξέρει πού θέλουν να τον πάνε με όλα αυτά που συμβαίνουν. Είναι μια δύσκολη εποχή».*

Επίσης οι ίδιες ομάδες εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι οι πάγιες πεποιθήσεις, απόψεις και νοοτροπίες εναντίον κάθε αλλαγής αποτελούν ακόμα ένα σημαντικό λόγο αντίστασης

στην εισαγωγή καινοτομιών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει μεγάλο αριθμό καινοτομιών θωρούν πως σημαντικό λόγο αντίστασης στην εισαγωγή καινοτομιών έχει και ο συντηρητισμός που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς.

Συμπέρασμα

Το γενικό συμπέρασμα που προέκυψε από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, που έχουν κάνει επιπλέον σπουδές από το βασικό τους πτυχίο, βρίσκουν περισσότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτυχημένη εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων και περισσότερους λόγους για τους οποίους αντιστέκονται στην εισαγωγή καινοτομιών. Το συμπέρασμα αυτό αρχικά φαίνεται παράδοξο, καθώς έρευνες που σχετίζονται με την καινοτομία στην εκπαίδευση συνδυάζουν το υψηλό επίπεδο σπουδών και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με την ευκολότερη αποδοχή και προσαρμογή τους στις αλλαγές (Μπελαδάκης, 2007; ΟΕΠΕΚ, 2008). Οι ίδιες έρευνες όμως θέτουν και τους παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι από τους περισσότερο ακαδημαϊκά μορφωμένους εκπαιδευτικούς ή επιμορφωμένους σε θέματα καινοτομιών, αυτοί που είναι ηλικιακά νεώτεροι και δε βρίσκονται κοντά στο στάδιο της συνταξιοδότησης είναι περισσότερο ανοιχτοί στις αλλαγές και λιγότερο ανασφαλείς. Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών και η προϋπηρεσία των περισσοτέρων κυμαίνεται μεταξύ 21-30 έτη. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πολλοί από τους ερωτηθέντες βρίσκονται στα πρόθυρα συνταξιοδότησης με αποτέλεσμα όλες αυτές οι καινοτομίες να τους αφήνουν αδιάφορους ή να μην επιθυμούν να επωμιστούν τον επιπλέον φόρτο εργασίας που πιθανόν να επιφέρουν (Ryan & Joong, 2005).

Γενικά, η εισαγωγή μιας καινοτομίας δεν μπορεί να επιτευχθεί με επιτυχία από τη μια μέρα στην άλλη. Σύμφωνα με τον Μπάκα (2009), ένας σημαντικός παράγοντας, που οδηγεί τους επιπλέον μορφωμένους εκπαιδευτικούς από σεμινάρια, επιμορφώσεις, μετεκπαίδευση, σε προσωρινή προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας τους στα δεδομένα που προέκυψαν από τις αποκτηθείσες γνώσεις και σε σύντομη επαναφορά τους σε παλαιούς και γνώριμους τρόπους διδασκαλίας, είναι η συνήθεια. Οι επικρατούσες συνήθειες συνδέονται συνήθως με στερεότυπα (Παπαδημητρίου, 2013), τα οποία ο Σαΐτης (2000) θεωρεί ότι μπορεί να έχουν σχηματιστεί και από τα μαθητικά τους χρόνια. Όπως προέκυψε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ένας βασικός λόγος, για τον οποίο αντιστέκεται η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, είναι η άρνηση για αντικατάσταση των πάγιων πεποιθήσεων, απόψεων, νοοτροπιών και παλιών μεθόδων με νέες και πιθανόν αβέβαιες. Ο Σαΐτης (2000) λοιπόν, κάνει λόγο και για *«πρότυπο δράσης»,* αναφερόμενος στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρόλη την επιμόρφωση που έχουν λάβει, συνεχίζουν να ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα με τον τρόπο που χρησιμοποιούσαν και πριν την επιμόρφωση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια δύσκολη χρονική περίοδο για τη χώρα γενικότερα και το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα. Οι αλλαγές, που συμβαίνουν στο πολιτικό και το εκπαιδευτικό σκηνικό της χώρας (περικοπές μισθών, κατάργηση οργανικών θέσεων και ειδικοτήτων, αξιολόγηση), δημιουργούν από τη μια μεριά φόβο και ανασφάλεια για καθετί καινούργιο και διαφορετικό, λόγω της άμεσης επιβολής τους και από την άλλη κάνουν τον ιδιαίτερα μορφωμένο εκπαιδευτικό πιο απαιτητικό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η διευθύντρια που είχε πολύ μεγάλη εμπειρία στα καινοτόμα προγράμματα:

«Απλώς είναι οι καιροί δύσκολοι. Όλο αυτό το κλίμα διαπερνά τα πάντα... Τα τελευταία χρόνια και ειδικά φέτος, όσο οι συνάδελφοι νοιώθουν πως αρχίζουν να πιέζονται, αρχίζουν πάλι και κλείνονται. Λένε ότι μας ζητάνε πάρα πολλά, μας κόβουν τους μισθούς, γιατί θα πρέπει να κάνω κάτι παραπάνω; Όλα αυτά που βιώνουμε έχουν επίπτωση».

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, που έχει δαπανήσει χρόνο, κόπο και χρήμα για να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να ανοίξει τους ορίζοντές του είναι περισσότερο απογοητευμένος και θυμωμένος με την παρούσα κατάσταση και γι' αυτό προβάλλει περισσότερους λόγους αντίστασης στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Όπως αναφέρεται και σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σπυροπούλου κ.ά., 2008), για να γίνει ο εκπαιδευτικός μέτοχος στην εισαγωγή καινοτομιών επιζητά την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, την οικονομική υποστήριξη από το σχολείο, την επικοινωνία, τη στήριξη και τη συνεργασία, τόσο από τους συναδέλφους του, όσο και από το Διευθυντή, το Σχολικό Σύμβουλο και τον Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων και φυσικά την αναγνώριση και την επιβράβευση των προσπαθειών του, λαμβάνοντας ανάλογη μοριοδότηση, επαγγελματική εξέλιξη και χρηματική αποζημίωση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας δίνει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση ως προς τους παράγοντες και τους λόγους που συμβάλλουν στην αποτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα:

i. Η διστακτικότητα, που παρουσιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν κάνει σπουδές πέρα από το βασικό τους πτυχίο, για την εφαρμογή καινοτόμων Πολιτιστικών Προγραμμάτων, δίνει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα για την ερμηνεία αυτού του φαινομένου. Επομένως θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση σχετικής έρευνας κατά την οποία θα λάβουν χώρα εκπαιδευτικοί, που θα ποικίλει η ηλικία τους και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
ii. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν κάνει περισσότερες σπουδές από το βασικό τους πτυχίο, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν και οι δικές τους απόψεις σχετικά με τους παράγοντες και τους λόγους, που οδηγούν την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων σε αποτυχία.
iii. Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα τη χρονική στιγμή, που ξεκινά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Θα ήταν σημαντικό να επαναληφθεί όταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα έχει εγκαθιδρυθεί ως εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίλογος

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και το ελληνικό, είναι συγκεντρωτικά ως προς τη δομή τους και διακρίνονται για το γραφειοκρατικό και μη ευέλικτο χαρακτήρα τους, ο οποίος δεν αφήνει πολλά περιθώρια στις σχολικές μονάδες για αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία αντιστάσεων πολλών εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτομιών.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι όσοι έχουν περισσότερες σπουδές από το βασικό τους πτυχίο είναι και περισσότερο αρνητικοί στην εφαρμογή καινοτομιών. Αυτό συμβαίνει γιατί ο περισσότερο μορφωμένος εκπαιδευτικός είναι και περισσότερο "υποψιασμένος" ως προς την εφαρμογή των καινοτομιών. Δε θεωρεί τις καινοτομίες πανάκεια για τη λύση των προβλημάτων, που παρουσιάζονται στην τάξη του (μαθησιακά, γνωστικά, συμπεριφοράς). Ούτε περιμένει να φτιάξει το φάκελό του εφαρμόζοντας ένα καινοτόμο πρόγραμμα. Ο λόγος, που αποφασίζει αυτή η ομάδα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσει ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα είναι ουσιαστικός και σχετικά λιγότερο υστερόβουλος έναντι των υπολοίπων. Γι' αυτό, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο απαιτητικοί από τους υπόλοιπους. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των

εκπαιδευτικών, αλλά και με το διευθυντή, η έλλειψη αναγνώρισης και επιβράβευσης, τόσο για την προσπάθεια, όσο και για το αποτέλεσμα που προκύπτει από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και η έλλειψη κινήτρων, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς και ειδικά όσους είναι περισσότερο ακαδημαϊκά μορφωμένοι σε αντίσταση για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Ας γίνει λοιπόν μια προσπάθεια από την πολιτεία να *«εκμεταλλευτεί»* τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, που δε θέλησαν να μείνουν στα στενά πλαίσια, που τους προσέφερε το πτυχίο εισαγωγής τους στην εκπαίδευση και να τις χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά για το καλό όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όταν ο εκπαιδευτικός νιώσει ότι του δίνεται η ευκαιρία για δημιουργία και αυτενέργεια, όταν νιώσει την αναγνώριση και επιβράβευση και του δοθούν τα ανάλογα κίνητρα για να προχωρήσει στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων τότε δε θα φοβηθεί να αναλάβει ευθύνες αλλά θα γίνει συμμέτοχος στην αλλαγή και θα προσπαθήσει όπως είπε και ο Μαχάτμα Γκάντι, *«να φροντίσει να φέρει την αλλαγή που θέλει να δει στον κόσμο»*.

Αναφορές

Duke, D. (2004). *The Challenges of Educational Change.* Boston: Pearson Education Inc.

Everard, K. & Morris, G. (1996). *Effective School Management.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Fullan, M. G. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice (6th edition).* Boston: McGraw-Hill.

Morrish, I. (1972). *The Sociology pf Educational Change.* Cassel. London .

Ryan, T. & P. Joong (2005). Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform. Canadian Journal of Educational and Administration Policy, vol. 38, pp. 42-50.

Strebel, P. (1996). *Why do employees resist change?.* Harvard Business Review.

West-Burnham, J. (1990). *Education Management for the 1990s.* Essex: Longman.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2000). Οργάνωση και πολιτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. *Διοικητική Ενημέρωση, 5,* 120-126.

Γκίρτζη, Μ., Καραγιάννης, Σ., Κύρδη, Κ., Παρδάλη Μ., Σηφάκη, Ε. (2012). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Ε΄. Πολιτιστικά Προγράμματα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητριάδης, Σ. & Μπούγιας, Ι. (2005). Εκπαιδευτική καινοτομία στο σχολείο με την υποστήριξη Τ.Π.Ε. Πιλοτικά αποτελέσματα από έρευνα ερωτηματολογίου. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Πληροφορική Αριστοτελείου Πανεπιστημίου. Πρακτικά συνεδρίου σσ. 843-844.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/-ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες στο σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση Τεύχος 106*, σσ. 91-100.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄ (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση .

Μπάκας, Θ. (2006). *Ο Παρωθητικός Ρόλος του Διευθυντή στο Σύγχρονο Σχολείο.* Νέα Παιδεία, Τεύχος 1, 117-125.

Μπαρκατσάς, Α. (1998). Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων (Innovative Systemic Reforms) και προτάσεις για την αξιολόγησή τους. *Τα Εκπαιδευτικά 47-48*, σσ. 129-138.

Μπελαδάκης, Ε. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια – Εφαρμογή - Διαχείριση – Αξιολόγηση. Εμπειρική προσέγγιση: «Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου».* Αθήνα: Μετασπουδή.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008). Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. *Καινοτόμες Δράσεις. Η Δημιουργική Αγωγή ως Διδακτική Προσέγγιση στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαδημητρίου, Ξ. (2013). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Σχολείων στην Εισαγωγή Καινοτόμων Δράσεων: Η Περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σούλα, Ν. (2010). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Εισαγωγή Καινοτομιών: Η Περίπτωση της Πόλης των Τρικάλων.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Μπούρας, Σ. (2008). *Τα καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική Διεισδυτικότητα και Βιωσιμότητα.* Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf .

Στυλιανίδης, Μ., Θεοδωρίδης, Α., Κυθραιώτης, Α. & Σαββίδης, Γ. (2011). *Η διαχείριση της Αλλαγής στη Σχολική Μονάδα: Η Περίπτωση της Εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων.* Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2000). Νόμος 2817, ΦΕΚ 78/τ.Α΄/14-3/2000.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.* Εγκύκλιος Γ7/106137/30-9-03.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.* Εγκύκλιος Γ7/127365/17-11-03.

Καινοτόμες Δράσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράδειγμα Εκπόνησης Περιβαλλοντικού Προγράμματος με Σύμπραξη Σχολείων

Τσαμαντά Ελένη, MSc
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ/ντρια Δ.Σ. Κρυονερίου Κορινθίας
eleni.tsamanta@gmail.com

Κωνσταντοπούλου Νικολίτσα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ.Σ. Κρυονερίου Κορινθίας
k_nickie_86@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα Καινοτόμα Προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, οι σκοποί και η αποτελεσματικότητά τους. Αναδεικνύεται η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διαδικασία εκπόνησης Καινοτόμων Προγραμμάτων, την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Επισημαίνεται η σημαντικότητα της εμπλοκής και κατάλληλης χρήσης των ΤΠΕ στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας για την καλύτερη διεκπαιραίωση των καινοτόμων προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή δράσης που επιβλέπει και παρωθεί τις ομάδες των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζεται το Καινοτόμο Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα που εκπονήθηκε με τη σύμπραξη των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων Κρυονερίου και Μεγάλου Βάλτου Κορινθίας, το οποίο στηρίχθηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τη χρήση των ΤΠΕ.

Λέξεις Κλειδιά: Καινοτόμα Προγράμματα, ομαδοσυνεργατική, σύμπραξη σχολείων

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε δράσεις που προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα Καινοτόμα Προγράμματα εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στοχεύοντας στην ανανέωση και τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της σχολικής γνωσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Κύρια χαρακτηριστικά τους αποτελούν η επιλογή τού προς διαπραγμάτευση θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διαδικασίες μάθησης και η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Με την εισαγωγή τους επιδιώκεται η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα περιβάλλοντος και υγείας, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, η ανάδειξη των στοιχείων του πολιτισμού και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις τέχνες, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης για την αναβάθμιση του διδακτικού έργου τους.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποδέχεται την άποψη ότι η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες λειτουργεί πέρα από τη στείρα απόκτηση και απομνημόνευση γνώσεων και στοχεύει στη δημιουργία μιας αναπτυξιακής δυναμικής που παρωθεί τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης και να αλληλεπιδράσουν με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.
Συνδέεται με έναν από τους βασικούς στόχους του σχολείου για προώθηση της ομαδικότητας, η οποία οδηγεί στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Συντελεί στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας του ατόμου καθώς και στην

έκφραση της προσωπικής του δημιουργικότητας ως στοιχείων που συνθέτουν την ατομοκεντρική αποστολή του σχολείου. Επιπροσθέτως, υποστηρίζει την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα αυτενέργειας των μαθητών.

Ιδιαίτερη σημασία αξίζει να δοθεί στην προώθηση της έννοιας της συνεργασίας συγκριτικά με τον ανταγωνισμό καθώς αποτελεί ανώτερη κοινωνική σχέση και επενεργεί αποτελεσματικότερα στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών (Θεοφιλίδης 1989, τ.1, 524).

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διαμαθητικές σχέσεις για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Κατερέλος 1999, 26), οι οποίες προωθούνται με τη σύμπραξη σχολείων για την εκπόνηση Καινοτόμων Προγραμμάτων.

Συνεπώς, η επιλογή της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικης μεθόδου διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίζεται ως βασική προϋπόθεση για την εκπόνηση Καινοτόμων Προγραμμάτων που στηρίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών (Ματσαγγούρας 2000, 15). Μέσα στα πλαίσια αυτά η ομαδοσυνεργατική μάθηση σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ συνεισφέρουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάτω από την καθοδήγηση και το συντονισμό από μέρους του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσων (Ghaith et.al, 2007, 229-240).

Η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης της έκφρασης, της δημιουργικότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Ζωγόπουλος 2001, Μακράκης 2000, Σολομωνίδου 2001).

Οι ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε περιβάλλοντα ΤΠΕ προωθούν την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση των μαθητών με την πρόσβαση σε πηγές άντλησης πληροφοριών και προωθούν την αυτενέργεια των μαθητών και τη διαθεματική- διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος μελέτης των μαθητικών ομάδων (Chapman & Cope 2004).

Στο τέλος της εργασίας παρουσιάζεται το Καινοτόμο Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα που εκπονήθηκε με τη σύμπραξη των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων Κρυονερίου και Μεγάλου Βάλτου Κορινθίας, το οποίο στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη χρήση των ΤΠΕ.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ετυμολογικά η καινοτομία ορίζεται ως μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από πρωτοποριακή και νέα αντίληψη της πραγματικότητας (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε δράσεις που προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιούνται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο στοχεύει στην αλλαγή των αρχών και των πεποιθήσεων των εμπλεκομένων στη διαδικασία ατόμων. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και το τρίτο στη χρήση νέων διδακτικών μέσων για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής καινοτόμας δράσης (Fullan, 1991, 23-35).

Σήμερα οι νέες αυτές διδακτικές προσεγγίσεις απαντώνται με τον όρο καινοτόμα προγράμματα όπου αναφέρονται για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι εξής σχολικές δραστηριότητες: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα, Ευέλικτη Ζώνη, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Η αποτελεσματικότητα στην προώθηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων επιτυγχάνεται όταν η καινοτομία στην εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες ως διαδικασία και όχι ως γεγονός. Η εφαρμογή μιας καινοτόμας εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με την εμπλοκή

των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία στόχων και αξιών που προτείνουν νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και καθημερινές πρακτικές (Hargreaves & Evans, 1997, Sarason, 1996, Fullan, 1991, 23-35).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται στις σχολικές δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπήρξε το πρώτο Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα στην Ελλάδα που βασίστηκε σε Διεθνείς προτάσεις της UNESCO. Χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικές καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική και ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997,23-35). Διαδραματίζει περιβαλλοντικό- κοινωνικό και εκπαιδευτικό- παιδαγωγικό ρόλο στοχεύοντας ταυτόχρονα στην κατεύθυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Η Αγωγή Υγείας υπήρξε το δεύτερο Καινοτόμο Πρόγραμμα το οποίο προκάλεσε το ενδιαφέρον διεθνών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης, ως το πλέον κατάλληλο για την προαγωγή της υγείας με την έννοια της πρόληψης και της βελτίωσης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Αγωγή Υγείας είναι προαιρετική σχολική δραστηριότητα που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της υπευθυνότητας και της ικανότητας των μαθητών να υιοθετούν θετικές στάσεις ζωής (ΦΕΚ 629/92, ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998, 157-187).

Τα πολιτιστικά θέματα ως προαιρετικές σχολικές δραστηριότητες θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2817/2000 και αποσκοπούν στην ανάδειξη και προώθηση των στοιχείων του πολιτισμού μας, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής και τη σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες.

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.) ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα «Σωκράτης» (1995-2006) διακρίνεται σε τέσσερα προγράμματα Comenius, Erasmus, Leonardo και Grundtvig, τα οποία αναφέρονται σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα «Σωκράτης Comenius» αποσκοπεί στην βελτίωση της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης μέσα από τις διακρατικές εκπαιδευτικές συνεργασίες, στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης.

Η Ευέλικτη Ζώνη αποτέλεσε καινοτομία του ΥΠΕΠΘ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εντάχθηκε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργώντας πιλοτικά από το 2001- 2004 και στη συνέχεια εντάχθηκε στο πρόγραμμα των σχολείων. Κύριο στόχο της αποτελεί η αντιστάθμιση της ανελαστικότητας του παραδοσιακού σχολείου με διαθεματικές προσεγγίσεις και ο εμπλουτισμός της καθημερινής διδακτικής πράξης με νέες εκπαιδευτικές αρχές και πρακτικές. Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν στην Ευέλικτη Ζώνη αποσκοπούσαν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 2002, 52-64, Ματσαγγούρας, 2002, 15-30).

Με την εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών σε θέματα περιβάλλοντος και υγείας, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού, η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες, η διεύρυνση των γνωστικών πεδίων των μαθητών, η παιδαγωγική ευελιξία

(διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης), η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ο εμπλουτισμός και η αναβάθμιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, η ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής, οι οποίες περιλαμβάνουν μορφές περιεχομένου που είναι δύσκολο να ενταχθούν σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Σπυροπούλου Δ. κ.α. 2008, 88-101, C.I.D.R.E.E., 1999).

Από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με την ποιότητα των υλοποιούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των στόχων τους συνάγεται ότι τα Καινοτόμα Προγράμματα εξοικειώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και συμβάλλουν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης ώστε από απομνημονευτική- δασκαλοκεντρική να μετατραπεί σε ομαδοσυνεργατική. Επιπροσθέτως, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη θετικής ψυχολογίας που είναι απαραίτητη κυρίως στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Σημαντικό στοιχείο θεωρείται η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και η ανάπτυξη μεγαλύτερης οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Η επιλογή τού προς διαπραγμάτευση θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η μελέτη και ενασχόληση με αυτό οδηγεί στην υιοθέτηση αξιών , την ευαισθητοποίησή τους σε επίκαιρα ζητήματα και τη βελτίωση της στάσης τους απέναντι σε αυτά καθώς μετατρέπονται σε ενεργούς και κοινωνικά προβληματισμένους πολίτες.

Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα πρεσβεύει ότι η μάθηση δε συνίσταται απλά στην απόκτηση πληροφοριών αλλά αποτελεί μια συνεχή διαδικασία δημιουργίας και επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι τα συνεργαζόμενα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης που σταδιακά οδηγούν στην ολοκλήρωση και αυτονομία του ατόμου (Matsagouras, E. & Hertz- Lazarowitz, R. 1999)

Αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη που εστιάζει στη σημαντικότητα του πληροφοριακού περιεχομένου της διδασκαλίας, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα υποστηρίζει την επιστημολογική θέση που θεωρεί σημαντικότερη τη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Οι δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες εξασφαλίζουν συνθήκες άμεσης μετάδοσης και καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων ενώ οι ομαδοκεντρικές διδασκαλίες επιτυγχάνουν γνήσιες συνθήκες ανάπτυξης των διαδικασιών επεξεργασίας των πληροφοριών.

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποδεκτό ότι οι μαθητές θα κληθούν μελλοντικά να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν τις διαθέσιμες πληροφορίες αλλά και να αξιοποιήσουν συνθετικά τις κεκτημένες γνώσεις και όχι απλά να ανακαλέσουν τις ήδη παρεχόμενες πληροφορίες.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνδέεται με έναν από τους βασικούς στόχους του σχολείου για ανάπτυξη της ομαδικότητας, η οποία οδηγεί στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα διδασκαλίας εκπαιδεύουν το μαθητή μέσα από την διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση και τον προετοιμάζουν να εισέλθει στην κοινωνία, ως ενεργό μέλος, υπηρετώντας την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου (Κατερέλος 1999, 31).

Αποτελεί ερευνητικά τεκμηριωμένη διαπίστωση ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συντελεί στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας του ατόμου καθώς και την έκφραση της προσωπικής του δημιουργικότητας στοιχεία που συνθέτουν την ατομοκεντρική αποστολή του σχολείου, όπως αναφέρεται στον περί εκπαιδεύσεως νόμο 1566/85 (Βρεττός και Καψάλης 1992, τ.8, 4319).

Η ατομοκεντρική και κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου βρίσκονται σε σχέση συναίρεσης σύμφωνα με το νόμο 1566/85 που αντιλαμβάνεται το άτομο όχι ως «ιδιώτη» αλλά ως «συνυπάρχων» και επιφορτίζει το σχολείο με το χρέος να αναπτύξει «την κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση των μαθητών» (Ν. 1566/85 άρθρο 1 παράγραφος 1, Εδάφιο Β).

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αποτυπώνεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές επικοινωνούν, ανταλλάσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν, αντιπαραθέτουν, υποθέτουν, πειραματίζονται και τελικά καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις και προτάσεις. Αυτό αντιτίθεται στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας όπου επιβάλλεται η μετάδοση πληροφοριών από το δάσκαλο, οι ερωτήσεις ελέγχου και κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, περιορίζοντας την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα αυτενέργειας των μαθητών.

Στο πλαίσιο ενός Καινοτόμου Προγράμματος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας στη σκέψη και τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές καθιστώντας τους ικανούς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας με υπευθυνότητα (Δερβίσης 1998, 96).

Επομένως, η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικης μεθόδου διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία εμφανίζεται ως βασική προϋπόθεση για την διεκπαιραίωση Καινοτόμων Προγραμμάτων και διδακτικών προσεγγίσεων που στηρίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών (Ματσαγγούρας 2000, Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο).

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα δεν αποδέχεται τον ανταγωνισμό ως αναγκαιότητα για την ατομική και κοινωνική εξέλιξη χωρίς όμως να αρνείται και τη σπουδαιότητα της αυτονομίας στη δράση του ατόμου για την επίλυση των προβλημάτων του. Επισημαίνει όμως ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας διέρχεται μέσα από τη συλλογική δράση και προωθεί την άποψη ότι ο συνεργατισμός είναι προτιμότερος για την ανάπτυξη του ατόμου στις σημερινές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Στο χώρο της εκπαίδευσης έχει επικρατήσει η άποψη ότι ο συνεργατισμός αποτελεί ανώτερη και πολυπλοκότερη κοινωνική σχέση συγκριτικά με τον ανταγωνισμό και επενεργεί αποτελεσματικότερα στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών (Θεοφιλίδης 1989, τ.1, 524).

Η υποβάθμιση του ανταγωνισμού βεβαίως δεν καταργεί τη σημαντικότητα των ενεργειών του ατόμου, καθώς η κοινωνία αποδέχεται ότι η λειτουργία της σχετίζεται με το επίπεδο κοινωνικής και γνωστικής δεξιότητας συνεργατισμού που έχουν αναπτύξει τα άτομα- μέλη της (Nelson- Le Gall 1995, 49).

Μεγάλος αριθμός κοινωνιολόγων και πολιτικών επιστημόνων υποστηρίζουν την άποψη ότι ο άνθρωπος τείνει να σχηματίζει ομάδες μέσα στις οποίες ενεργεί και αναπτύσσεται (Κοροντζής 1961, Olson 1991, 32-40, Samples 1992, 30). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από σύγχρονους ψυχοπαιδαγωγούς, οι οποίοι διαπιστώνουν την τάση των παιδιών σχολικής ηλικίας να σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες με σκοπό να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, αποδοχή, εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος και της κοινωνίας καθώς και ανάληψη ευθυνών (Παρασκευόπουλος 1986, 133, Πυργιωτάκης 1998, 26, Κογκούλης 1994, 48, Δερβίσης 1998, 20).

Τις απόψεις αυτές, που αναγνωρίζουν τη φυσική κλίση του ατόμου για συλλογική δράση, αποδέχεται το ομαδοσυνεργατικό σύστημα διδασκαλίας προσπαθώντας να την αξιοποιήσει, με στόχο την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και της σχολικής μάθησης για την εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας, οι οποίες εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων- μελών της να συνεργαστούν με αυθεντικό τρόπο (Mead and Metraux 1980).

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα δίνει ιδιαίτερο βάρος στην παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί βάση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών, χωρίς να παραγνωρίζει την σημαντικότητα των δασκαλο- μαθητικών σχέσεων (Κατερέλος 1999, 26).

Στο παραδοσιακό σχολείο ο δάσκαλος κατέχει κυρίαρχο ρόλο σε σχέση με το συλλογικό ρόλο των μαθητών δημιουργώντας ένα γενικότερο πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων, το οποίο ξεκινά από τη μονολογική διδασκαλία και φτάνει ως τον κατευθυνόμενο διάλογο. Αντίθετα, στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα, η οργάνωση και πραγμάτωση της διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων. Στο πνεύμα και τις πρακτικές αυτής της μαθησιακής διαδικασίας κυριαρχούν οι σχέσεις της οργανωμένης μαθητικής ομάδας (ομαδοκεντρική διδασκαλία), η οποία λειτουργεί ως δημιουργός αλλα και ρυθμιστής γνωστικών και κοινωνικών εντάσεων που οδηγούν στην οικοδόμηση αυτόνομης και κοινωνικώς αναπτυγμένης προσωπικότητας (Varela 1994, 99).

Η συμβολή των ΤΠΕ στα Καινοτόμα Προγράμματα

Η συμβολή της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο, ως εργαλείο για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης της έκφρασης, της δημιουργικότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Ζωγόπουλος 2001, Μακράκης 2000, Σολομωνίδου 2001).

Η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) στη μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί ως ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς προσφέρει δυνατότητες αναζήτησης, επεξεργασίας, ταξινόμησης, παρουσίασης των πληροφοριών, οι οποίες σε συνδυασμό με τη δυνατότητα διακίνησης πληροφοριών μέσω του Διαδικτύου, τους επιτρέπουν να προσεγγίζουν ολιστικά τη γνώση μέσα από ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης (Μπαμπινιώτης 2000).

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα γνωστικό εργαλείο που συμβάλλει στη διευκόλυνση της δημιουργικής μάθησης, καθώς προσαρμόζεται στους ιδιαίτερους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, παρέχει περιβάλλοντα μαθησιακής εργασίας στα οποία συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις και διαμεσολαβεί για τη δημιουργική αξιοποίηση και το συνδυασμό πολλών μέσων και δικτύων (Ράπτης και Ράπτη 2002).

Συγκεκριμένα, τα περισσότερα περιβάλλοντα εργασίας και τα εκπαιδευτικά λογισμικά παρέχουν πολλές δυνατότητες για άμεση επικοινωνία με ήχο, εικόνα, γραπτό κείμενο, που αποσκοπεί στην εξάσκηση των μαθητών και την αξιολόγηση της προόδου της ομάδας.

Η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία προωθείται με τη συμμετοχή σε κοινότητες, ομάδες, ιστολόγια και την ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails) μεταξύ των μαθητικών ομάδων διαφορετικών σχολείων.

Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο σχετικά με ένα θέμα και η χρήση εικόνων και βίντεο αποτελεί έναυσμα για συζήτηση και παραγωγικό διάλογο στην ομάδα των μαθητών που έχει αναλάβει το προς διερεύνηση θέμα.

Η χρήση διαδραστικού πίνακα ευνοεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς εξασφαλίζεται η συμμετοχή ακόμη και μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Phuong – Mai N. et al., 2009, 857-875).

Η βιντεοσκόπηση ή η φωτογράφιση και στη συνέχεια η προβολή των σταδίων της εργασίας στις μαθητικές ομάδες συμβάλλει στην αξιολόγηση της εξέλιξης της εργασίας μέσα από τη διαπίστωση των προβλημάτων, την ανταλλαγή σκέψεων και τη διατύπωση νέων ιδεών (Ζωγόπουλος, 2013, 67).

Η παρουσίαση των εργασιών σε σεμινάρια και συνέδρια ή η ανάρτησή τους στο διαδίκτυο συντελεί στη ευρεία διάδοση των αποτελεσμάτων τους.

Μέσα στα πλαίσια αυτά η ομαδοσυνεργατική μάθηση σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ συνεισφέρουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάτω από την καθοδήγηση και το συντονισμό από μέρους του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσων (Ghaith et.al, 2007, 229-240). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών στις προϋποθέσεις αυτές συγκαταλέγονται η οργάνωση της τάξης σε ομάδες, η εκτίμηση του μεγέθους και του τρόπου σχηματισμού τους, με προτίμηση στη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων ως προς την επίδοση και τη συμπάθεια μεταξύ των μελών (Cohen 1994, 10). Επίσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομαδων, τα οποία μέσα από τη διαλογική συζήτηση έχουν την ευκαιρία να διασαφηνίσουν τις ιδέες τους και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες των άλλων να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα, η διαχείριση του χρόνου και η εκτίμηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Driver, et. al. 1998, 42).

Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός κατέχει το ρόλο του συντονιστή δράσης επιβλέποντας και παρωθώντας τις ομάδες των μαθητών, συμβουλεύοντας, λύνοντας απορίες, αλλά και αποκτώντας και ο ίδιος γνώσεις στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές (Χρυσαφίδης 1996, 80).

Ως αποτέλεσμα οι ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε περιβάλλον ηλεκτρονικού υπολογιστή προωθούν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση των μαθητών με τις πηγές άντλησης πληροφορίας όπως λογισμικά διδασκαλίας, διαδίκτυο. Τείνουν να μεγιστοποιούν τα οφέλη της τεχνολογίας στη σχολική τάξη προωθώντας την αυτενέργεια των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαθεματική- διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος μελέτης των μαθητικών ομάδων (Chapman & Cope 2004).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΣΥΜΠΡΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα του εκπονήσαμε «Οικοσυστήματα - Προστασία Περιβάλλοντος», πραγματοποιήθηκε μέσα από τη συνεργασία των μαθητών των δύο σχολείων, Κρυονερίου και Μεγάλου Βάλτου Κορινθίας.

Οι διαστάσεις του θέματος που προσεγγίσαμε είναι: α)Τα τοπικά οικοσυστήματα, β) Φυτά και ζώα γ) Προβλήματα και κίνδυνοι του περιβάλλοντος, δ) Προστασία του περιβάλλοντος

Μέθοδοι εργασίας

Η εκπόνηση του προγράμματος στηρίχτηκε στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη χρήση των ΤΠΕ.

Στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα βιοτικά και α-βιοτικά στοιχεία που αποτελούν το οικοσύστημα των δασών και των ποταμών
- Να συνειδητοποιήσουν τους κινδύνους που απειλούν το περιβάλλον
- Να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση και να υιοθετήσουν νέες συμπεριφορές και ενέργειες

- Να ενισχυθούν οι σχέσεις των μαθητών του σχολείου μας με τους μαθητές του σχολείου του Μεγάλου Βάλτου
- Να προωθηθούν οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών του ίδιου σχολείου με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εκπόνηση του συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προγράμματος
- Να μειωθεί ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές των δύο σχολείων με την εργασία σε μικτές ομάδες μαθητών
- Να γνωρίσουν οι μαθητές νέες διδακτικές μεθόδους κατάκτησης της γνώσης και να ασκηθουν σε αυτές
- Να ενισχυθεί η ψυχολογία των αδύναμων μαθητών αναδεικνύοντας τις ικανότητες τους σε εμπειρικές μορφές μάθησης
- Να προωθηθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών με την επαφή με τους μαθητές ενός άλλου σχολείου αλλά και με εθελοντές από χώρες της Ευρώπης
- Να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου

Δράσεις

Με τις παρακάτω **δραστηριότητες και εκπαιδευτικές επισκέψεις** υπηρετούνται οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί σκοποί για τη διεκπεραίωση του περιβαλλοντικού προγράμματος «Οικοσυστήματα - Προστασία Περιβάλλοντος», μέσα από τη συνεργασία των μαθητών των δύο σχολείων. (Κρυονερίου και Μεγάλου Βάλτου)

1. **Αναζήτηση πληροφοριών** για τους κινδύνους και την προστασία του Περιβάλλοντος από τους μαθητές των Ε- ΣΤ τάξεων και παρουσίαση της εργασίας τους στους μαθητές του σχολείου
2. Συζήτηση για το περιβάλλον –και **σχεδιασμός εικόνας του δάσους από τους μαθητές** της Δ τάξης του σχολείου
3. **Τοιχογραφία του δάσους** από εθελοντές του ΙΝΕΔΙΒΙΜ με βάση σχέδια των μαθητών
4. **Συνεργασία με Σύλλογο Γονέων** για τη δημιουργία **Περιβαλλοντικής Γωνιάς** (κατασκευή βάθρου, ντύσιμο με μοκέτα-χορτάρι, κατασκευή ραφιών και μαξιλαριών)
5. **Επίσκεψη Υπευθύνου του ΚΠΕ Σικυωνίων** στο σχολείο μας και παρουσίαση προβολής-Συζήτηση για το τοπικό οικοσύστημα και τους κινδύνους που απειλούν το περιβάλλον
6. Πραγματοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης των μαθητών των Γ, Δ, Ε-ΣΤ τάξεων του σχολείου μας, στο **Κ.Π.Ε. Σικυωνίων, στο Κλημέντι**, και συμμετοχή στο πρόγραμμα του ΚΠΕ Σικυωνίων «***Εξερευνώντας τους θησαυρούς του δάσους της Βελίνας***» στο **δάσος της Βελίνας**, (παρουσίαση προβολής για τους κινδύνους του περιβάλλοντος, επίσκεψη στο δάσος της Βελίνας,)
7. **Σύνταξη ερωτηματολογίου** από τους μαθητές του σχολείου του Μ. Βάλτου για τις πηγές ΣΙΕ
8. Πραγματοποίηση εκπαιδευτικής **επίσκεψης των μαθητών των Γ, Δ, Ε, ΣΤ τάξεων του σχολείου μας, στο χωριό του Μεγάλου Βάλτου.** α) Ξενάγηση-ενημέρωση από τους μαθητές του ομώνυμου σχολείου για τις πηγές Σ.Ι.Ε. β) εκπόνηση δραστηριοτήτων (ομαδικό παιχνίδι: ο κύκλος των σοφών και απάντηση σε ερωτηματολόγιο από μικτές ομάδες μαθητών για την προώθηση της συνεργασίας των μαθητών των δύο σχολείων
9. Πραγματοποίηση **επίσκεψης των μαθητών του σχολείου του Μεγάλου Βάλτου** στο σχολείο μας και α)κατασκευή έργου περιβαλλοντικού χαρακτήρα, με τα υλικά που συνέλεξαν οι

μαθητές του σχολείου μας κατά την επίσκεψή τους στο δάσος της Βελίνας και το τοπικό περιβάλλον. β)Επίσκεψη στην Κάτω Βρύση και ενασχόληση με περιβαλλοντικά παιχνίδια και γ) δραματοποίηση του κειμένου «Το δάσος της Στροφυλιάς» από τους μαθητές της Δ΄ τάξης

10. **Τηλεδιάσκεψη** : α) ανάγνωση παραμυθιού . . β) τραγούδια με συνοδεία κιθάρας, από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου
11. **Τηλεδιάσκεψη** : α) εικονογράφηση από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου β) συγγραφή διαλόγων από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Μεγάλου Βάλτου
12. **Εκπαιδευτική επίσκεψη** των μαθητών όλων των τάξεων του σχολείου μας, στο **Κ.Π.Ε. Σικυωνίων**, στο Κλημέντι καθώς και στον **κατασκηνωτικό χώρο** του Κλημεντίου, για την πραγματοποίηση δράσεων σχετικών με την **Ημέρα Περιβάλλοντος**, (παρουσίαση προβολής για το περιβάλλον, στερεοσκόπιο, περιβαλλοντικά διαδραστικά παιχνίδια)
13. **Παρουσίαση** των δράσεων του **περιβαλλοντικού προγράμματος σε ημερίδα** του Σχολικού Συμβούλου
14. **Σύνταξη ερωτηματολογίου για την αποτίμηση** του περιβαλλοντικού προγράμματος
15. **Παρουσίαση των έργων των μαθητών των δύο σχολείων** σε κοινή έκθεση που θα πραγματοποιηθεί στο τέλος του σχολικού έτους

Αναφορές

CHAPMAN, E. & COPE, M., (2004). Group reward contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self – esteem, and sociometric ratings. *Social psychology of education* : 7, 73-87.

C.I.D.R.E.E., (1999). *Across the great divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης.* (Μτφρ. Ηλιάδης Ν. και Γαλανοπούλου Αγ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

COHEN, E., (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom, 2nd edition.* New York: Teachers College Press, Columbia Univercity.

DRIVER, R., SQUIRES, A., RUSHWORTH, P., WOOD-ROBINSON, V., (1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα.

FULLAN, M., (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

GAITH, G., SHAABAN, K., HARKOUS, S. (2007) An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support and selected aspects of classroom climate. *System: An international journal of educational technology and applied linguistics, 35*(2), 229-240.

GOUGH, A., (1997). Education and environment: Policy, trends and the problems of marginalization. *Australian education review*, 39, 23-35.

HARGREAVES, A., & EVANS, R. (1997). *Beyond educational reform: Bringing teachers back in.* Buckingham: Open University Press.

MATSAGOYRAS, E. & HERTZ LAZAROWITZ, R., (1999). The cooperative classroom as a context for development. *Invited symposium at the IX European conference on Developmental Psychology.* Spetses, Greece.

MEAD, M. and METRAUX, R., (1980). *Aspects of the present.* New York: William Morrow.

NELSON-LE GALL, S., (1995). Chidren's instructional help-seeking, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge Univercity Press.
OLSON, M., (1991). *Η λογική της συλλογικής δράσης*. (μτφρ. Κατσούλη Η.). Αθήνα: Παπαζήσης.
PHUONG – MAI, N., TERLOUW, C., PILOTA, A., ELLIOTT, J., (2009). *Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy*. British Educational Research Journal: 35 (6), 857-875.
SAMPLES, R., (1992). Cooperation, in N. Davidson and T. Worsham (eds.). *Enhancing thinking throught cooperative learning.* New York: Teachers College Press.
SARASON, S., (1996). *Revisiting: The culture of the school and the problem of change.* Boston: Allyn and Bacon.
VARELA, J., (1994). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση, στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.). *Πειθαρχία και γνώση.* Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, (1999). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής.*
ΒΡΕΤΤΟΣ, Ι., ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1992). Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 8.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
ΔΕΡΒΙΣΗΣ, Σ., (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.
ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ., (1989). Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
ΖΩΓΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.
ΖΩΓΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Τα εκπαιδευτικά, 105-106,* 67.
ΚΑΡΑΤΖΙΑ- ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ, Ε., (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 52-64.
ΚΑΤΕΡΕΛΟΣ, Ι., (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΗΣ Ο.Λ.Μ.Ε. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.), (1998). Αγωγή και προαγωγή της υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μελέτες- Έρευνες*, 1, 157-187.
ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι., (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
ΚΟΡΟΝΤΖΗΣ, Π., (1961). *Μορφωτικαί κοινότητες.* Αθήνα: ΧΕΕΛ.
ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β., (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: Μία κοινωνικό- εποικοδομιστική προσέγγιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε» και «για ποιους».* Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές», 7-17. Θεσσαλονίκη.
ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (2002). Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 15-30.
ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ., (2000). Νέες τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία. Το Βήμα, 3-12-2000.
Ν. 1566/85 άρθρο 1 παράγραφος 1, Εδάφιο Β
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., (1986). *Εξελικτική ψυχολογία, Γ.* Αθήνα.

ΡΑΠΤΗΣ, Α., ΡΑΠΤΗ, Α., (2004). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Ολική προσέγγιση, Α, Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. Ε., (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

ΣΟΛΟΜΩΝΙΔΟΥ, Χ., (2001). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., ΑΝΑΣΤΑΣΑΚΗ, Α., ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Δ., ΚΟΥΤΡΑ, Χ., ΜΠΟΥΡΑΣ, Σ., (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. *Ίδρυμα Ευγενίδου, Πρακτικά διημερίδων, Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, 88-101. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1992). *Σχολικές δραστηριότητες.* Φ.Ε.Κ. τευχ. Β΄, αρ. φύλλου 629/23-10-1992.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1992). ΦΕΚ 577/92

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (1996). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Η καθ΄ ημάς Μικρά Ασία: Μια ψηφιακή περιήγηση.

Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός, Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών
vaggeliskyriak@yahoo.gr

Καννά Ελένη
Εκπαιδευτικός, Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών
elenikanna@gmail.com

Δημητροπούλου Βασιλική
Εκπαιδευτικός, Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών
Vdimitr7@gmail.com

Περίληψη

Η ενασχόληση των μαθητών του Λυκείου με ένα θέμα καθαρά ιστορικό πώς θα μπορούσε να γίνει ελκυστική και ενδιαφέρουσα; Στο πολιτιστικό πρόγραμμα «Η καθ΄ ημάς Μικρά Ασία» που υλοποιήθηκε από μαθητές του Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου του Πανεπιστημίου Πατρών αποδείχτηκε ότι το παραπάνω ερώτημα έχει απάντηση, η οποία συνδέεται με την καινοτομία και τη χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη. Η παρούσα εργασία προτείνει ως μέθοδο προσέγγισης του προαναφερθέντος θέματος την «ψηφιακή αφήγηση». Παρουσιάζονται τα δέκα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας και περιγράφονται τα αποτελέσματα του πολιτιστικού προγράμματος τα οποία είναι δυνατόν να καλύψουν διδακτικές ανάγκες, ενημερωτικές και περιηγητικές αναζητήσεις. Επίσης προτείνεται η εφαρμογή της συγκεκριμένης καινοτόμου και σύγχρονης μεθόδου τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο στη δια βίου μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, ψηφιακή αφήγηση, ψηφιακά εργαλεία.

Εισαγωγή

Η καινοτομία είναι η εισαγωγή ενός καινούργιου στοιχείου ή διδάγματος που παρεκκλίνει από τα καθιερωμένα ή παραδοσιακά στοιχεία (Fullan et al., 1980). Καινοτομία θεωρείται επίσης μια νέα ιδέα ή πρακτική, διαφορετική από εκείνες που εφαρμόζονταν κατά τις προηγούμενες περιόδους(http://www.innovation.edu.gr/). Βεβαίως, αν και ο όρος «καινοτομία» ακούγεται πολύ στη ρητορική όσων χαράσσουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική (Διακοπούλου, 2008), μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στην πράξη το σχολείο παραμένει ακόμα συντηρητικός μηχανισμός αναπαραγωγής των ισχυουσών αντιλήψεων και πρακτικών (Μαυρογιώργος, 2008). Η υποχρέωση του εκπαιδευτικού να λογοδοτεί για το καθετί (θεμιτή ως ένα βαθμό) αλλά και ο εγκλωβισμός του καθηγητή του Λυκείου ειδικά μέσα στα καλούπια που ορίζει η διδακτέα ύλη και ο χρησιμοθηρικός προσανατολισμός της τελευταίας βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν εν πολλοίς ασφυκτικά (Μπελαδάκης, 2007) και δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αναπτύξουν το καινοτόμο πνεύμα τους. Ένας σχετικός βαθμός αυτονομίας του εκπαιδευτικού είναι ένα ζητούμενο που θα μπορούσε να λειτουργήσει στη σωστή κατεύθυνση (Harareaves & Fullan, 2008). Ευτυχώς φαίνεται ότι η

κουλτούρα της αυτονομίας κατακτά σταδιακά έδαφος, ειδικά στις χώρες της Ευρώπης (Fullan, 1991) και των ΗΠΑ. Στην Ελλάδα οι προσπάθειες σχετικής αυτονόμησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού συνακόλουθα περνάνε κυρίως μέσα από τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία (Μπελαδάκης 2009) καθώς και μέσα από την εκπόνηση των προαιρετικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Στις δράσεις αυτές η εφαρμογή παιδοκεντρικών μεθόδων προσέγγισης του αντικειμένου, η ευέλικτη οργάνωση της «διδασκαλίας», η εστίαση στην προσωπικότητα των μαθητών και η συνεργασία των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2008) αποτελούν το καλύτερο εχέγγυο για την αναπτυξη καινοτόμων δράσεων και για την εμπέδωση μιας κουλτούρας καινοτομίας.

Στοιχείο σύμφυτο στην έννοια της καινοτομίας είναι η πρωτοτυπία, η εισαγωγή νέων ιδεών και η αλλαγή. Αυτά, κατά τους Hannan & Freeman (Hannan & Freeman, 1984) μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία μια πιθανή «δομική αδράνεια». Και θα μπορούσε κανείς εύλογα να υποστηρίξει ότι στο μάθημα της Ιστορίας τουλάχιστον η δομική αδράνεια καταγράφεται ως σχεδόν «υποστασιακό» πλέον χαρακτηριστικό της , με τους εκπαιδευτικούς να είναι κατά κανόνα απρόθυμοι να αναλάβουν τη διδασκαλία του μαθήματος και τους μαθητές να το αντιμετωπίζουν ως αναγκαίο κακό στην καλύτερη περίπτωση. Με ανάλογο τρόπο, για το μάθημα της Τέχνης η δομική αδράνεια μετατρέπεται σε παντελή απουσία, καθώς το μάθημα της Μουσικής και Αισθητικής Αγωγής έχει παντελώς εξοβελιστεί από το ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου, θυσιασμένο στο βωμό της διδασκαλίας μόνο των μαθημάτων που εξασφαλίζουν το μοναδικό πλέον στόχο του Λυκείου, την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στο πλαίσιο του Πολιτιστικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων «Η καθ’ ημάς Μικρά Ασία» που εκπονήθηκε στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα με θεματική την Ιστορία, την Τέχνη και τον Πολιτισμό σε μια προσπάθεια περιδιάβασης στο χώρο των χαμένων πατρίδων, προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία τους και τα μνημεία του ελληνικού πολιτισμού, που σώζονται στην περιοχή ως αδιάψευστοι μάρτυρες του ελληνικού παρελθόντος της. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Στόχος ήταν να κεντριστεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων μαθητών και να προσεγγιστεί η γνώση με έναν τρόπο ελκυστικό που προσιδιάζει στα ενδιαφέροντά τους. Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστούν τα ψηφιακά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος , εργαλεία που καθιστούν την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης καινοτόμα. Καμιά διάθεση καινοτομίας για την καινοτομία δεν αποτέλεσε κίνητρο για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως κίνητρό μας ήταν η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως εργαλείων για την υποστήριξη των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, την ανταλλαγή καλών πρακτικών με τους συναδέλφους και τη συγκρότηση πολλαπλών ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης (Μαυρογιώργος, 2005).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε ένα Πολιτιστικό πρόγραμμα ιστορικού περιεχομένου κατέστησε τους μαθητές μας μικρούς ερευνητές, οι οποίοι εργάστηκαν ομαδικά και προσπάθησαν να ανασυνθέσουν τη ζωή των Ελλήνων της άλλης πλευράς του Αιγαίου. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησαν ποικίλες πηγές, από τις οποίες επέλεξαν υλικό αφού πρώτα το αξιολόγησαν κριτικά. Στο σημείο αυτό θυμίζουμε ότι μεταξύ των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η αξιοπιστία της ιστορικής αφήγησης θεμελιώνεται στην ορθή αξιοποίηση των πηγών.

Παράλληλα λειτούργησε η ψηφιακή αφήγηση ως «δούρειος ίππος» που άλωσε τις αντιστάσεις ή την επιφύλαξη των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, του οποίου η με κλασικό τρόπο διδασκαλία δεν είναι καθόλου ελκυστική. Με την ψηφιακή αφήγηση και τη χρήση της τεχνολογίας οι μαθητές προσέγγισαν ευχερέστερα το παρελθόν και το μελέτησαν πιο ευχάριστα. Αυτό συνάδει απόλυτα με έναν

άλλο καταγεγραμμένο στόχο του μαθήματος της Ιστορίας, δηλαδή οι μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη σπουδή του παρελθόντος ως παράγοντα απόκτησης αυτογνωσίας και κατανόησης της κοινωνίας.

Επίσης η χρήση των ψηφιακών μέσων επέτρεψε στους μαθητές να συνθέτουν και παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα, στοιχείο που αποτελεί έναν ακόμα στόχο του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο.

Τέλος η ομαδική εργασία και η συνεργατικότητα, η κατευθυνόμενη αυτενέργεια, η ανάδειξη και αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών , τα οποία αποτελούν συναισθηματικούς στόχους κάθε σχολικού μαθήματος, αναδείχθηκαν μέσα από την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας και αυτό αποτελεί στοιχείο στο οποίο οι μαθητές εστίασαν κατά την τελική αξιολόγηση του Προγράμματος και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους εμψυχωτές εκπαιδευτικούς.

Προσδοκία μας υπήρξε επίσης η διαμόρφωση συνθηκών ίσων ευκαιριών ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων (digital competence) και πρόσβασης σε ψηφιακό περιεχόμενο, για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» , ΕΣΠΑ 2007-2013, ΥΠΟΠΑΙΘ). Ουσιαστικότερος σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να προβληθεί μέσω της αναφοράς των ψηφιακών εργαλείων πρόσκτησης της γνώσης η δυνατότητα αυτά να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ώστε ο μαθησιακός στόχος να κατακτηθεί με διαδικασίες πιο μαθητοκεντρικές και με τρόπο τελικά πιο τελέσφορο για τους μαθητές.

Η ψηφιακή αφήγηση στο πρόγραμμα «Η καθ΄ ημάς Μικρά Ασία»

Στο πολιτιστικό πρόγραμμα «Η καθ΄ ημάς Μικρά Ασία» το οποίο εκπονήθηκε κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά στο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών έγινε απόπειρα προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού της Μικράς Ασίας με τη μέθοδο της ψηφιακής αφήγησης. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική στρατηγική (Coventry, 2009), που τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση όλο και περισσότερο. Η προτίμηση στη μέθοδο αυτή οφείλεται στη διαπίστωση ότι είναι ελκυστική αφού οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες τις οποίες έλαβαν μέσα από μια ιστορία (Chen et al., 2003), ειδικά αν η ιστορία αυτή σχετίζεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας, επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον (Lathem, 2005). Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες και τα γεγονότα μεταδίδονται στους μαθητές, αποδίδοντας αποτελεσματικά την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, υποστηρίζοντας την απόκτηση της πραγματικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της ακρόασης και κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περαιτέρω και με την δυνατότητά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μετάδοση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών. (https://economu.wordpress.com/% -storytelling/).

Με το παραπάνω σκεπτικό στο Πολιτιστικό πρόγραμμα «Η καθ΄ημας΄Μικρά Ασία» επιλέχτηκε η μέθοδος της ψηφιακής αφήγησης διότι πρόσφερε τη δυνατότητα μελέτης του αντικειμένου με πολλά πρωτότυπα, καινοτόμα και οικεία στους μαθητές εργαλεία και τα οποία θα έκαναν το υπό έρευνα θέμα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό. Οι μαθητές του προγράμματος χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν ερευνητικές εργασίες με στόχο την έρευνα ιστορικών πηγών και τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το θέμα του πολιτιστικού προγράμματος. Οι ομάδες ασχολήθηκαν με τις εξής θεματικές ενότητες: α) Ιστορία της Μικράς Ασίας. β) Πνευματική δημιουργία στη μικρασιατική γη. γ)

Μικρασιατικά κέντρα και πολιτιστικά μνημεία. Από την έρευνα των μαθητών προέκυψαν αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα –πληροφορίες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως βάση στο δεύτερο στάδιο του προγράμματος που ακολούθησε και το οποίο αποτέλεσε το βασικό κορμό του και το θέμα αυτής της εισήγησης.

Στο δεύτερο στάδιο εφαρμόστηκε η ψηφιακή αφήγηση. Και πάλι οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας και η κάθε μια ανέλαβε τη χρήση ενός συγκεκριμένου ψηφιακού εργαλείου. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ψηφιακή αφήγηση της «καθ΄ ημάς Μικράς Ασίας» ήταν:

Πρόγραμμα «Thing link». Πρόκειται για μια διαδραστική πλατφόρμα πολυμέσων που επιτρέπει στους χρήστες της να προσθέσουν σε μια φωτογραφία συνδέσμους και βίντεο ώστε να πετύχουν πιο ελκυστικό αποτέλεσμα. Χρησιμοποιείται επίσης για τη δημιουργία διαδραστικών χαρτών, για αφίσες, οικογενειακά άλμπουμ και καταλόγους προϊόντων (https://www.thinglink.com/)

Με το συγκεκριμένο εργαλείο η μαθητική ομάδα επιχείρησε την ψηφιοποίηση των αρχαιολογικών χώρων της Περγάμου και της Εφέσου. Αρχικά οι μαθητές έφτιαξαν δύο χάρτες οι οποίοι απεικόνιζαν σε κάτοψη την ακρόπολη της Περγάμου και τον αρχαιολογικό χώρο της αρχαίας Εφέσου. Ακολούθησε η τοποθέτηση των σημείων –θέσεων που αντιστοιχούν στα μνημεία των προβαλλόμενων στους χάρτες χώρων και τέλος σε κάθε σημείο –θέση εισήχθησαν οι ιστορικές πληροφορίες και μια εικόνα η οποία απεικονίζει το προβαλλόμενο μνημείο στη σωζόμενη σήμερα μορφή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλο το φωτογραφικό υλικό προέκυψε από την επιτόπια επίσκεψη των μαθητών στους προαναφερόμενους αρχαιολογικούς χώρους. Επιπλέον η ίδια ομάδα με τη χρήση του ίδιου εργαλείου κατασκεύασε τρεις ακόμα διαδραστικούς χάρτες της Μικράς Ασίας για να παρουσιάσουν σε αυτούς: α) τα σπουδαιότερα μικρασιατικά κέντρα, Τροία, Αϊβαλί, Πέργαμο, Φώκαια, Σμύρνη, Έφεσο, Πριήνη, Αλικαρνασσό, Μίλητο με τις σχετικές ιστορικές πληροφορίες για αυτά, β) τα σημαντικότερα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως για παράδειγμα ο ναός της Αρτέμιδος και η βασιλική του Ευαγγελιστή Ιωάννη στην Έφεσο, ο βωμός του Δία στην Πέργαμο, ο ναός του Απόλλωνα στα Δίδυμα, η βιβλιοθήκη και το θέατρο της Εφέσου, η Ευαγγελική σχολή της Σμύρνης και η σχολή των Κυδωνιών και γ) τους κύριους φορείς –εκπροσώπους του πνεύματος που αναπτύχθηκε στη μικρασιατική γη. Το ξεκίνημα έγινε από την τοποθέτηση πάνω στο χάρτη του Ομήρου, του Ηροδότου, του Παυσανία και του Στράβωνα, των Ιώνων φιλοσόφων, όπως ο Θαλής ο Μιλήσιος, ο Αναξιμένης, ο Αναξαγόρας, ο Αναξίμανδρος, και ακολούθησε η μεγάλη σειρά των πνευματικών μικρασιατών γόνων η οποία φτάνει ως τις μέρες μας με τους σύγχρονους μεγάλους όπως ο Σεφέρης, ο Βενέζης, ο Κόντογλου, η Σωτηρίου .

Πρόγραμμα issuu. Είναι κοινά αποδεκτό ότι το μέλλον της εκπαίδευσης βρίσκεται στο διαδίκτυο. Για το λόγο αυτό ολοένα και περισσότερες υπηρεσίες του διαδικτύου επικεντρώνονται σε αυτό, βοηθώντας τους αρχάριους χρήστες, ακόμα και τους μικρούς μαθητές, να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό. Το issuu είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο δημιουργίας ηλεκτρονικού βιβλίου (e-book) που δίνει τη δυνατότητα δημοσίευσης και διαμοιράσματος χρήσιμων πληροφοριών. (http://issuu.com/hellenic_etwinning/docs/collaborative_activities)

Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε από την αντίστοιχη ομάδα για τη δημιουργία τριών ψηφιακών βιβλίων και τριών συλλογικών τόμων. Στα τρία e-books περιλαμβάνεται το σύνολο των ερευνητικών εργασιών που εκπόνησαν οι μαθητές στην πρώτη φάση του πολιτιστικού προγράμματος. Το περιεχόμενο του πρώτου e- book αναφέρεται στη γεωφυσική και ιστορική επισκόπηση της Μικράς Ασίας. Το δεύτερο περιγράφει την ιστορική διαδρομή του βασιλείου της Περγάμου και το τρίτο την ιστορία της αρχαίας Εφέσου. Παράλληλα ο πρώτος συλλογικός τόμος προβάλλει τα πολιτιστικά κέντρα και τα μνημεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Ο δεύτερος τόμος περιλαμβάνει τους δημιουργούς-φορείς του μικρασιατικού πνεύματος και ο τρίτος αναφέρεται διεξοδικά στη Σμύρνη. Εικόνες και κείμενα από τη λογοτεχνία και τον τύπο έρχονται να μιλήσουν για την

τέχνη, τα επαγγέλματα, τα φαγητά, τις παρέες, τις οικογενειακές στιγμές, την καθημερινότητα των Σμυρνιών.

Πρόγραμμα Jigsaw Planet. Το Jigsaw Planet είναι μια δωρεάν ιστοσελίδα, που δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να χρησιμοποιήσει έτοιμες εικόνες που εμπεριέχονται στη σελίδα ή να εισάγει δικές του για να δημιουργήσει παζλ με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Ο σκοπός του συνήθως είναι ψυχαγωγικός αλλά ταυτόχρονα αποτελεί μέρος αναζήτησης των ορίων της οξυδέρκειας, της μνήμης και της αντιληπτικότητας των εμπλεκομένων (http://blogs.sch.gr/vdrimtzias/2011/06/29/jigsawplanet.)

Η χρήση του εργαλείου αυτού επέτρεψε στους μαθητές να παίξουν ευχάριστα και να χτίσουν κομμάτι –κομμάτι τα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς της Μικράς Ασίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μετατράπηκαν σε μικρούς αρχιτέκτονες –δημιουργούς και παράλληλα προσέγγισαν τις σχεδιαστικές αρχές των χρησιμοποιούμενων μνημείων, όπως είναι το Αρτεμίσιο, ο βωμός του Δία, η βιβλιοθήκη του Κέλσου, το θέατρο της Εφέσου κ.α.

Πρόγραμμα Hot Potatoes. Τα Hot Potatoes είναι ένα πρόγραμμα λογισμικού με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει κλειστού τύπου ασκήσεις διαφόρων μορφών (δημιουργία αλληλεπιδραστικών τεστ πολλαπλών ερωτήσεων, σταυρόλεξα, ασκήσεις αντιστοίχισης, ταξινόμησης και συμπλήρωσης κενών) για χρήση είτε μέσω internet είτε μέσω υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να δημιουργήσει όσες ασκήσεις εξάσκησης ή αξιολόγησης επιθυμεί, ανάλογες με το γνωστικό αντικείμενο που επεξεργάζεται μέσα από πέντε συγκεκριμένες εφαρμογές και στη συνέχεια να τις δημοσιεύσει στον παγκόσμιο ιστό προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές ή άλλους εκπαιδευτικούς (http://users.sch.gr/basilal/11-hot_potatoes_6.pdf).

Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως παιχνίδι ψυχαγωγίας και γνώσης. Η ομάδα που εργάστηκε με αυτό το εργαλείο αρχικά διατύπωσε ερωτήσεις οι οποίες ανιχνεύουν τις γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος γενικότερα για την ιστορία της Μικράς Ασίας και ειδικότερα για την πολιτιστική ζωή και την πνευματική δημιουργία. Πρόκειται για παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές που τα δημιούργησαν αλλά απευθύνονται ως παιχνίδια γνώσης και σε μικρούς ή μεγάλους που θα ήθελαν να δοκιμάσουν τις γνώσεις που έχουν σχετικά με τη Μικρά Ασία.

Πρόγραμμα Sony Vegas Pro 12. Το Sony Vegas Pro είναι ένας ισχυρός επεξεργαστής οπτικοακουστικού υλικού, κατασκευασμένος από την SONY ο οποίος απευθύνεται κυρίως σε επαγγελματίες αλλά που και οι ερασιτέχνες και οι λάτρεις του είδους μπορούν να εκμεταλλευτούν. Το πρόγραμμα αυτό έχει ικανότητες υψηλής τεχνολογίας για επεξεργασία ήχου και βίντεο. Προσφέρει ακόμα καταγραφή βίντεο από διάφορες συσκευές, επεξεργασία υποτίτλων, υποστήριξη πολλαπλών ηχητικών κομματιών, ηχητικά κανάλια, ηχητικά εφέ, κωδικοποίηση MPEG2 για DVD και πολλά άλλα (https://en.wikipedia.org/wiki/Sony_Vegas_Pro).

Με τη χρήση αυτού του εργαλείου συγκεντρώθηκε οπτικοακουστικό υλικό με στόχο να παρουσιαστεί από τους ίδιους τους μαθητές της ομάδας. Έτσι λοιπόν η ομάδα αυτή συνεργάστηκε στην έρευνα των ιστορικών πηγών και τη συλλογή των ιστορικών πληροφοριών που αφορούν στα μικρασιατικά κέντρα της Περγάμου και της Εφέσου. Μετά την επιτόπια αυτοψία που έκαναν κατά την εξαήμερη εκπαιδευτική επίσκεψή τους στη Μικρά Ασία και τη συλλογή φωτογραφικού υλικού ήταν έτοιμοι να παρουσιάσουν οι ίδιοι, ως πραγματικοί ρεπόρτερ, τους προαναφερόμενους αρχαιολογικούς χώρους. Αποτέλεσμα της δουλειάς τους με τη χρήση του προγράμματος Sony Vegas Pro 12 ήταν η δημιουργία δύο ντοκυμαντέρ διάρκειας 25 λεπτών το καθένα. Τα ντοκυμαντέρ είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για την κάλυψη διδακτικών, ενημερωτικών και περιηγητικών αναγκών τόσο των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και των ενήλικων αναζητητών της πληροφόρησης γύρω από την Πέργαμο και την Έφεσο.

Επιπλέον με το πρόγραμμα αυτό επιδιώχθηκε ο οπτικός εγγραμματισμός (visualization) των μαθητών.

Πρόγραμμα Movie Maker. Το Movie Maker είναι ένα Offline εργαλείο των Windows, με το οποίο οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν βίντεο, ταινίες και παρουσιάσεις. Το εργαλείο αυτό δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να εμπλουτίσουν το βίντεό τους με την προσθήκη τίτλων, μεταβάσεων μεταξύ των σκηνών του βίντεο, εφέ, μουσικής και αφήγησης. Επιπλέον, οι χρήστες μπορούν να εισάγουν και να τροποποιήσουν κάποιο υπάρχον βίντεο. Το παραγόμενο αρχείο μπορεί να αποθηκευτεί τοπικά στον υπολογιστή του χρήστη, και να δημοσιευτεί στους φίλους των χρηστών (http://windows-movie-maker.el.softonic.com/).

Η ομάδα των μαθητών που ασχολήθηκε με το συγκεκριμένο πρόγραμμα αρχικά συνέλεξε το δικό της φωτογραφικό υλικό κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψής τους στα Μικρασιατικά παράλια. Στη συνέχεια ακολούθησε η επιλογή των αντιπροσωπευτικών δειγμάτων για κάθε ένα από τα μικρασιατικά κέντρα της Τροίας, του Αϊβαλιού, της Περγάμου, της Εφέσου και της Σμύρνης. Το αποτέλεσμα της συνεργασίας τους ήταν η δημιουργία πέντε video στα οποία παρουσιάζονται τα ισάριθμα κέντρα μέσα από το φωτογραφικό φακό των μαθητών. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που με τη σειρά του και αυτό μπορεί να καλύψει επαρκώς τις διδακτικές, τις ενημερωτικές και τις περιηγητικές απαιτήσεις του κοινού καθότι τα συγκεκριμένα video έχουν ήδη αναρτηθεί στο κανάλι youtube.

Πρόγραμμα Power Point. Το πρόγραμμα Power Point της εταιρείας Microsoft χρησιμοποιείται για τη δημιουργία παρουσιάσεων οποιουδήποτε είδους. Ανήκει και αυτό στα προγράμματα του Microsoft Office και λειτουργεί στο περιβάλλον των windows. Γενικά το Power Point χρησιμοποιείται για σύντομες παρουσιάσεις με χρήση διαφανειών (slides), παρουσιάσεις μέσω υπολογιστή και χρήση προβολικής συσκευής (video projector), δημιουργία διαφανειών (slides) για παρουσιάσεις μέσω αντίστοιχων συσκευών προβολής διαφανειών (http://dide.flo.sch.gr/Plinet/Tutorials/Tutorials-PowerPoint-Simple.html).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές στις παρουσιάσεις των εργασιών και στη δημιουργία του «εικονικού μουσείου». Όλες οι απαιτούμενες, κατά τη ροή του προγράμματος, παρουσιάσεις που υλοποιήθηκαν είτε από τους μαθητές είτε από τους υπεύθυνους του προγράμματος καθηγητές, προβλήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ως γνωστικό υλικό για το σύνολο των μαθητών. Επιπλέον το power point βοήθησε στη δημιουργία δύο εικονικών μουσείων με εκθέματα από την Πέργαμο και την Έφεσο. Στα δύο μουσεία οι μαθητές «έχτισαν» τις δικές τους «εικονικές αίθουσες» μέσα στις οποίες εκτέθηκαν τα αρχαιολογικά ευρήματα των δύο κέντρων. Τέλος το αρχείο κάθε «εικονικού μουσείου» με τη βοήθεια του Movie Maker μετατράπηκε σε video και έχει ήδη αναρτηθεί στο youtube.

Πρόγραμμα audacity. Αποκαλείται ως το «λογισμικό που ακούει». Συγκεκριμένα ο χρήστης μπορεί να εκτελέσει διάφορες λειτουργίες, όπως η διαχείριση του ήχου, η εξαγωγή του σε μια συγκεκριμένη μορφή, η επεξεργασία του ήχου, η προβολή κυματομορφών, η εισαγωγή δεδομένων, η ενεργοποίηση θορύβων, οι τροποποιήσεις πάνω σε ένα ηχητικό κομμάτι και η ανάλυση του ήχου. Οι παραπάνω εργασίες διευκολύνονται ιδιαίτερα, χάρη στην οπτική αναπαράσταση της κυματομορφής των τραγουδιών. Αυτό δίνει την δυνατότητα να αναλύονται τα τραγούδια, να επιλέγονται με ακρίβεια τα τμήματα που ενδιαφέρουν και να γίνονται πιο σωστές μίξεις. Άλλο ένα χρήσιμο χαρακτηριστικό, είναι η προσθήκη διαφόρων εφέ. Το audacity έχει την ικανότητα να αφαιρεί τους θορύβους, να αλλάζει την ένταση και να προσθέτει φίλτρα όπως echo, phaser, wahwah και reverse. Επίσης μπορεί να αυξήσει ή να ελαττώσει διάφορα εύρη συχνοτήτων και να τροποποιήσει την ακουστική των τραγουδιών (http://audacity-beta.el.softonic.com/).

Με το εργαλείο αυτό υλοποιήθηκε η ηχογράφηση των εννέα μικρασιατικών τραγουδιών τα οποία δούλεψε κατά τη διάρκεια του προγράμματος η μαθητική ορχήστρα, που απαρτίστηκε από μαθητές μας για την κάλυψη του τομέα της μικρασιατικής μουσικής. Οι μαθητές –μουσικοί επέλεξαν εννέα τραγούδια έχοντας ως στόχο να μας μεταφέρουν τον πόνο και τον καημό της πονεμένης γης, αλλά και τη δύναμη τον έρωτα και το άρωμα της

κατέναντι πλευράς του Αιγαίου. Τα τραγούδια αυτά αποτελούν πλέον με τη χρήση του audacity το περιεχόμενο ενός ενδιαφέροντος μουσικού CD το οποίο μας γυρνά νοσταλγικά στις όμορφες, αξέχαστες πατρίδες.

Ιστοσελίδα. Το πλήθος των εργασιών και αντίστοιχα το πλήθος των παραδοτέων του συγκεκριμένου πολιτιστικού προγράμματος κρίθηκε αναγκαίο να στεγαστεί σε ένα χώρο, ώστε η ψηφιακή αφήγηση της «καθ΄ ημάς Μικράς Ασίας» να είναι συγκεντρωμένη, εύκολη, ευπαρουσίαστη, προσβάσιμη, ενδιαφέρουσα και σύγχρονη. Κατασκευάστηκε λοιπόν η ιστοσελίδα του πολιτιστικού προγράμματος, η οποία φιλοξενεί όλο το παραγόμενο υλικό του και ο επισκέπτης της μπορεί σε σύντομο χρόνο και με εύληπτο τρόπο να οσφρανθεί το μικρασιατικό άρωμά της και να αφουγκραστεί τις Μικρασιατικές Νότες……….

http://users.sch.gr/ekyriakoul/wordpress/

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση προβλήθηκε η «ψηφιακή αφήγηση» ως μέθοδος υλοποίησης ενός πολιτιστικού προγράμματος. Η ψηφιακή αφήγηση επιλέχθηκε διότι μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως χρήσιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση κατάλληλου, φιλικού και ευχάριστου περιβάλλοντος και ως μέσο για τη μεταβίβαση πληροφοριών, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών (Gersie & King, 1989).

Επιπλέον αναδείχτηκε η καινοτομία της ψηφιακής αφήγησης και οι δυνατότητες που προσφέρει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Τα δέκα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην υλοποίηση του πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «η καθ΄ ημάς Μικρά Ασία» συνέβαλαν σε μια πρωτότυπη και ταυτόχρονα σύγχρονη προσέγγιση του θέματος.

Τα αποτελέσματα των ψηφιακών εργαλείων δεν περιορίζονται μέσα στα στενά πλαίσια του υλοποιηθέντος πολιτιστικού προγράμματος, αλλά είναι εφικτό να καλύψουν τις διδακτικές, τις ενημερωτικές και περιηγητικές ανάγκες τόσο του χώρου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και εκείνου της δια βίου μάθησης.

Για άλλη μια φορά διαφάνηκε η ανάγκη των σημερινών μαθητών για σύγχρονη προσέγγιση της γνώσης, για δημιουργία, για ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλλιέργεια ενδιαφερόντων (Σαΐτης, 2008), τα οποία δυστυχώς πνίγει ασφυκτικά το εξεταστικοκεντρικό μας σχολείο.

Υποστηρίζουν πολλοί ότι οι οργανισμοί και τα συστήματα είναι μορφώματα κλειστά που με κάποια σχετική «πλατυποδία» παρακολουθούν την αέναη εξέλιξη της κοινωνίας. Με άλλα λόγια η κοινωνία προηγείται και τα συστήματα έπονται. Και το σχολείο αποτελεί φυσικά ένα σύστημα, μόνο που αυτό δεν είναι κλειστό. Κατά τον Σαΐτη (Σαΐτης, 1991), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοιχτά εκπαιδευτικά συστήματα. Υπό αυτή την έννοια βρίσκονται σε δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον. Μάλιστα σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας , η εκπαίδευση οφείλει να προσανατολίζεται στις απαιτήσεις του μέλλοντος , όπως αυτές εκφράζονται από τους εσωτερικούς και εξωτερικούς «πελάτες» της, μαθητές, γονείς, κοινωνία (Κουτούζης κ.α., 2008). Για το λόγο αυτό η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο δεν αποτελεί ένα απλώς χρήσιμο μέσο, αλλά ένα αναγκαίο εργαλείο, που θα πλαταίνει και θα ανοίγει τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών μας σε νέες μεθόδους μάθησης και θα τους βοηθά να αποκτήσουν μακροπρόθεσμα περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης, αφού θα είναι πιο δημιουργικοί, πιο καινοτόμοι, πιο επιχειρηματικοί. Το όραμα αυτό, απτό σήμερα περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή, καθιστά την ψηφιακή στρατηγική στα σχολεία όχι μια περαστική μόδα, μια τάση της εποχής, μια μικρής διάρκειας και αμφίβολης αποτελεσματικότητας καινοτομία, αλλά ένα δυναμικό τρόπο γνωστικής ανάπτυξης , που θα αναβαθμίσει ποιοτικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα ζητούμενο που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω είναι ο βαθμός της επάρκειας των εκπαιδευτικών στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ούτως ώστε να μη στηρίζονται μόνο

στο μεράκι και στο καινοτόμο πνεύμα τους, αλλά στη βάση μιας σταθερά και επιστημονικά αποκτημένης γνώσης.

Βιβλιογραφία

Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003), *Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education*. Journal of Literacy and Technology, 24(1).

Coventry, M. (2009), *From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study.* Ανακτήθηκε στις 31/5/15 από: http://www.academiccommons.org/commons/essay/narrative-database

Fullan, M., Miles, M.B.& Taylor, B. (1980), *Organization development in schools. The state of the art.* Review of Educational Research.

Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, New York Teachers College Press

Gersie, A. & King, N. (1989), *Storymaking in Education and Therapy Paperback*, Jessica Kingsley Publishers

Hannan, M. & Freeman, J. (1984), *Structural inertia and organizational change,* American Sociological Review

Hargreaves, A. & Fullan G. (2008), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (2η έκδ.) (Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης

Lathem, S.A. (2005), *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition.* Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005

Διακοπούλου, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία* στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης (2008) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*: *Εκπαιδευτική Διοίκηση κα Πολιτική*, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ

Μαυρογιώργος, Γ. (2005), *Από την ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική ευελιξία*. Ανακτήθηκε στις 30/5/15 από World Wide Web: http://pep.uoi.gr/gmavrog/

Μαυρογιώργος, Γ. (2008), *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής* στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική,* Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπελαδάκης, Μ. (2007), *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση, Έννοια – Εφαρμογή – Διαχείριση – Αξιολόγηση. Εμπειρική Προσέγγιση. Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου,* Αθήνα, Μετασπουδή.

Μπελαδάκης, Μ. (2009), *Διαχείριση καινοτομιών στην Εκπαίδευση και ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας,* Επιστήμες Αγωγής. Τ.1. σελ. 135-144

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008), *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή* στο Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. σελ. 231-240. Ανακτήθηκε στις 01/06/2015 από World Wide Web: http://goo.gl/5QzFJc

Σαΐτης, Χ. (1991), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων,* Αθήνα , Ατραπός

Σαΐτης , Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Δικτυογραφία

1. http://audacity-beta.el.softonic.com/
2. http://blogs.sch.gr/vdrimtzias/2011/06/29/jigsawplanet.
3. http://dide.flo.sch.gr/Plinet/Tutorials/Tutorials-PowerPoint-Simple.html
4. www.digitalplan.gov.gr/.../Anoigma-ths-ekpaideyshs-gia-thn-tonwsh-ths...)
5. https://economu.wordpress.com-storytelling/
6. https://electronicallearning.wordpress.com/2010/03/20
7. https://en.wikipedia.org/wiki/Sony_Vegas_Pro
8. http://www.innovation.edu.gr/
9. http://issuu.com/hellenic_etwinning/docs/collaborative_activities
10. https://www.thinglink.com/
11. http://users.sch.gr/basilal/11-hot_potatoes_6.pdf
12. http://windows-movie-maker.el.softonic.com/\

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μέσα από τη συνεργασία των ολοήμερων τμημάτων των δυο σχολικών μονάδων: Μια εφαρμοσμένη εκπαιδευτική προσέγγιση

Τσώνη Χριστίνα
Νηπιαγωγός, M.Ed, απόφοιτη του προπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» του ΕΑΠ
tsonichris@sch.gr

Παπατόλιος Αναστάσιος
Δάσκαλος, μεταπτυχιακός φοιτητής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ειδική Εκπαίδευση»
pt_edessa@hotmail.gr

Περίληψη

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, δηλαδή το πέρασμα από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελεί μια διαδικασία «ορόσημο» στη ζωή των μικρών παιδιών καθώς συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η διασφάλιση της συνέχειας μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών βαθμίδων μπορεί να αμβλύνει τα συναισθήματα άγχους, ανασφάλειας και αγωνίας που προκαλεί το άγνωστο της νέας σχολικής πραγματικότητας. Η συνεργασία των δυο σχολικών μονάδων, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, καθώς και των εκπαιδευτικών τους προς την κατεύθυνση αυτή δύναται να συμβάλλει θετικά στην προετοιμασία των νηπίων για την μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον. Μια τέτοιου είδους προσπάθεια αποτέλεσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα μετάβασης το οποίο εκπονήθηκε με τη συνεργασία των ολοήμερων τμημάτων δυο σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών τους.

Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, συνεργασία

Εισαγωγή

Κάθε αλλαγή στη ζωή ενός ανθρώπου αποτελεί και μια μετάβαση από μια ήδη γνωστή σε μια νέα κατάσταση. Μεταβάσεις συμβαίνουν διαρκώς τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. «Μετάβαση πραγματοποιείται κάθε φορά που αλλάζει ο ρόλος ή η δραστηριότητα ενός ατόμου ή το περιβάλλον ή συντελείται μια βιολογική αλλαγή ή μια αλλαγή στις συνθήκες του περιβάλλοντος ή στις σχέσεις ή συνδυασμός των προηγούμενων» (Αγγελάκη κ.α, 2012). Κοινό, λοιπόν, χαρακτηριστικό κάθε μετάβασης είναι η αίσθηση της αλλαγής (Γουργιώτου, 2008).

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη φάση στη ζωή ενός παιδιού καθώς εκείνο καλείται να μεταβεί από το γνώριμο και ασφαλές περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο άγνωστο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Το μέχρι πρότινος νήπιο αποκτά τώρα την ιδιότητα του μαθητή με όλες τις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται. Η καινούργια σχολική πραγματικότητα συνοδεύεται από ορισμένες σημαντικές αλλαγές στις οποίες το νήπιο οφείλει να προσαρμοστεί όπως: αύξηση του αριθμού των μαθητών στην τάξη, μεγαλύτερος χρόνος παραμονής μέσα σε αυτή, αλλαγές

στον τύπο και τον βαθμό εμπλοκής των γονέων, αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία, λιγότερη ατομική βοήθεια, διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος, διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Γουργιώτου, 2008). Η συνάντηση αυτή με την άγνωστη πραγματικότητα μεταμορφώνεται σε ένα σημαντικό στοίχημα για το παιδί καθώς απαιτείται από εκείνο δύναμη προκειμένου να καταφέρει να διαχειριστεί τα συναισθήματα χαράς, λύπης, ανασφάλειας, φόβου, αγωνίας, περιέργειας που αυτή προκαλεί (Πανταζής, κ.α, 2009).

Η εξασφάλιση της συνέχειας ανάμεσα στις δυο βαθμίδες, προσχολική και σχολική, μπορεί να σφυρηλατήσει μια θετική στάση του νηπίου έναντι στο νέο σχολικό περιβάλλον και στο σημείο αυτό κρίνεται καθοριστικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου. Η νηπιαγωγός μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παλαιό, γνώριμο και το νέο, άγνωστο σχολικό περιβάλλον (Κόπτσης & Νάκου, 2009). Καλείται να παίξει έναν μεσολαβητικό ρόλο φέρνοντας σε επαφή τις δυο σχολικές μονάδες, προκειμένου να διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών στη νέα σχολική πραγματικότητα και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των δυο σχολικών μονάδων, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να γεφυρώσει τις όποιες ασυνέχειες μεταξύ των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης και να μετατρέψει την ιδιαίτερη αυτή φάση στη ζωή του νηπίου από μια κατάσταση άγχους, αγωνίας και ανασφάλειας σε μια ευχάριστη εμπειρία.

Μετατρέποντας τη μετάβαση από μια κρίσιμη φάση στη ζωή του νηπίου σε μια ευχάριστη εμπειρία σχολικής ζωής

Η μετάβαση του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία η οποία απαιτεί συστηματική προετοιμασία και όχι ευκαιριακή αντιμετώπιση προκειμένου το νήπιο να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις προκλήσεις του νέου του ρόλου ως μαθητή. Το ζητούμενο είναι να αποκατασταθεί η διατάραξη της ισορροπίας που προκύπτει ανάμεσα στις διαφορετικές απαιτήσεις του οικείου και του νέου περιβάλλοντος (Αλευριάδου κ.α, 2008). Η ομαλή μετάβαση βοηθά τα παιδιά να νιώσουν ασφαλή, ήρεμα και άνετα στο νέο τους περιβάλλον για το λόγο αυτό ένας από τους θεμελιώδης στόχους της είναι να εμπεδώσει στα νήπια την αίσθηση του ανήκειν ώστε αυτά να καταφέρουν επιτυχώς να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής ζωής τόσο τις κοινωνικές όσο και τις ακαδημαϊκές (Brostrom, 2002). Ο σχεδιασμός ενός οργανωμένου συστήματος δραστηριοτήτων μετάβασης από πλευράς των εκπαιδευτικών των δυο σχολικών μονάδων, τόσο της σχολικής μονάδας αφετηρίας (νηπιαγωγείο) όσο και της σχολικής μονάδας προορισμού (δημοτικού σχολείου), μπορεί να αποτρέψει τη βίωση της φάσης αυτής στη ζωή του νηπίου ως πολιτισμικού σοκ (Brostrom, 2007). Η αποκατάσταση της ισορροπίας μεταξύ του οικείου και του καινούριου περιβάλλοντος εξαρτάται από το βαθμό συμβατότητάς τους όσον αφορά τους σκοπούς, τους στόχους, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και την κατάλληλη προετοιμασία του νηπίου να διαχειριστεί τις αλλαγές τις οποίες συνεπάγεται η διαδικασία αυτή (Αλευριάδου κ.α, 2008).

Η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μπορεί να διασφαλιστεί αφενός με την σύνδεση μεταξύ των σκοπών, των στόχων και του αναλυτικού προγράμματος των δυο σχολικών μονάδων και αφετέρου με την κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού ώστε να είναι σε θέση να προβλέπει, να ελέγχει και να διαχειρίζεται τις αλλαγές που προκαλεί η μετάβαση (Βρυνιώτη κ.α, 2008). Με τον τρόπο αυτό η μετάβαση μπορεί να βιωθεί από το νήπιο σαν μια ευχάριστη εμπειρία και όχι σαν μια διαδικασία συνδεδεμένη με αρνητικά συναισθήματα.

Η συνεργατική διδασκαλία ως βασική προϋπόθεση ενός επιτυχημένου προγράμματος μετάβασης

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης, προσχολική και σχολική αποτελεί μια προϋπόθεση εκ των ουκ άνευ για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος μετάβασης. Σημαντικός εδώ κρίνεται ο ρόλος και των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων οι οποίοι καλούνται με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους να δημιουργούν κουλτούρα συνεργασίας τόσο μέσα στη σχολική μονάδα όσο και έξω από αυτή. Επιπλέον πρέπει να ενισχύουν την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Το όφελος για τη σχολική μονάδα υποδοχής (δημοτικό σχολείο) από την εκπόνηση ενός προγράμματος μετάβασης από κοινού με το νηπιαγωγείο είναι διπλό καθώς αφενός στη σχολική μονάδα υποδοχής δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τους μελλοντικούς της μαθητές και τις ανάγκες τους και αφετέρου να οργανώσει κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου εκείνοι να βιώσουν ευχάριστα και χωρίς άγχος τον νέο τους ρόλο ως μαθητές δημοτικού σχολείου. Το νηπιαγωγείο με τη σειρά του μπορεί να παίξει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο στην προσπάθεια των νηπίων να μεταβούν ομαλά στη νέα σχολική πραγματικότητα.

Η συνεργατική διδασκαλία είναι μια μορφή διδασκαλίας μπορεί να οικοδομήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο οικείο με το άγνωστο, ανοίκειο σχολικό περιβάλλον. «Συνεργατική ή συλλογική διδασκαλία είναι η συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση διδακτικών δραστηριοτήτων στην ίδια ομάδα μαθητών» (Λιακοπούλου, 2007). Προεξάρχων στοιχείο της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων καθώς η γνώση οικοδομείται μέσα από αυτήν και βασικές προϋποθέσεις της εφαρμογής της οι εξής: δέσμευση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών σε κοινούς στόχους, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ευελιξία, ξεκάθαροι ρόλοι, ανάλογη προετοιμασία των μαθητών και φυσικά συλλογική προσπάθεια (Λιακοπούλου, 2007). Υπό την προϋπόθεση ισχύος των παραπάνω όρων η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να παροτρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να εργαστούν μαζί για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να βοηθήσει τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, προσχολική και σχολική να έλθουν πιο κοντά και να γνωρίσει η μια το διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο της άλλης. Η εκπόνηση ενός προγράμματος μετάβασης προσφέρεται για το σκοπό αυτό. Με τον τρόπο αυτό τα νήπια, μέσα από την αλληλεπίδραση με μεγαλύτερους μαθητές θα βοηθηθούν στην υιοθέτηση του νέου τους ρόλου και θα νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Συνεργασία των ολοήμερων τμημάτων δυο σχολικών μονάδων στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός προγράμματος μετάβασης

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν τη σημαντικότητα της φάσης της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στη ζωή ενός παιδιού καθώς και τα οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων τμημάτων δυο σχολικών μονάδων, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου συνεργάστηκαν από κοινού στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός προγράμματος μετάβασης το σχολικό έτος 2014 - 2015. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε στο ολοήμερο πρόγραμμα των δύο σχολείων καθώς υπήρχε περισσότερος διαθέσιμος χρόνος αλλά και μεγαλύτερη ευελιξία στο διδακτικό πλαίσιο.

Σκοπός ήταν τα νήπια να συνεργαστούν με τους μαθητές του ολοήμερου δημοτικού σχολείου που βρίσκεται πλησίον του νηπιαγωγείου, σε κοινές δραστηριότητες προκειμένου τα μεν νήπια να εισαχθούν αβίαστα στη νέα σχολική πραγματικότητα και να γνωρίσουν το κοινωνικό και διδακτικό πλαίσιο λειτουργίας της, οι δε μαθητές του δημοτικού σχολείου να λειτουργήσουν ως «μέντορες» για τα νήπια ενστερνιζόμενα τον ρόλο του βοηθού, καθοδηγητή και υποστηρικτή στην προσπάθεια των νηπίων να αποκτήσουν την μελλοντική ταυτότητα του μαθητή. Ειδικότερα τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- Η εξοικείωση των νηπίων με το χώρο του δημοτικού σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό
- Η εμπέδωση αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο νέο σχολείο
- Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των νηπίων
- Η άμβλυνση αισθημάτων όπως άγχος, αγωνία, φόβος για το καινούργιο σχολικό περιβάλλον
- Η ενίσχυση της συνεργασίας και επικοινωνίας των δυο σχολικών βαθμίδων
- Η ενημέρωση των γονιών για την σημαντικότητα της φάσης μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και η εξασφάλιση της συνεργασίας τους.

Τα καινοτόμα στοιχεία του προγράμματος

Σύμφωνα με την άποψη του Fullan (1991), η εκπαιδευτική καινοτομία δίνει έμφαση σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρείς διαστάσεις:

- Χρήση νέων διδακτικών μέσων
- Εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων
- Αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό εστίασε σε καινοτόμα στοιχεία όσον αφορά την διδακτική προσέγγιση και την αλλαγή των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) όπως:

- Την αξιοποίηση του ολοήμερου προγράμματος των δυο σχολικών μονάδων καθώς οι δραστηριότητες διεξήχθησαν εξ' ολοκλήρου στην απογευματινή ζώνη του ολοημέρου
- Την συνεργατική διδασκαλία σε μεικτή ομάδα μαθητών αποτελούμενη από νήπια και μαθητές δημοτικού σχολείου
- Την γνωριμία και προσέγγιση των δυο εκπαιδευτικών βαθμίδων, προσχολικής και σχολικής και την δημιουργία διαύλων επικοινωνίας μεταξύ αυτών διαμέσου δραστηριοτήτων οι οποίες περιείχαν στοιχεία από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές πρακτικές των δυο βαθμίδων
- Την επίτευξη σχέσεων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, νηπιαγωγό και δάσκαλο καθώς εργάστηκαν από κοινού για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων μέσα σε ένα κλίμα εποικοδομητικού διαλόγου και γόνιμης ανταλλαγής απόψεων
- Την εμπέδωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και υποστήριξης μεταξύ των μαθητών των δυο βαθμίδων καθώς οι μεγαλύτεροι μαθητές λειτούργησαν ως μέντορες και καθοδηγητές των νηπίων στο πρόγραμμα
- Την συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

Η πορεία υλοποίησης του προγράμματος

Το πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Απρίλιος – Ιούνιος 2015. Η χρονική του διάρκεια ήταν δυόμιση μήνες. Για τον σχεδιασμό του προγράμματος ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια διεξαγωγής ενός προγράμματος μετάβασης: Οργάνωση της ομάδας μετάβασης και του σχεδίου εργασίας (ορισμός χρονοδιαγράμματος και αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης), σχεδιασμός, εφαρμογή, διαδικασίες ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας. Τελική αξιολόγηση (Αλευριάδου κ.ά, 2008).

Οργάνωση της ομάδας μετάβασης: Προκειμένου να οργανωθεί η ομάδα μετάβασης αρχικά έγινε μια πρώτη επαφή της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου με τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου και τον εκπαιδευτικό του ολοήμερου τμήματος. Στη συζήτηση τέθηκε από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου η πρόθεση της εκπόνησης ενός κοινού

προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και ζητήθηκε η συνδρομή τους και η συνεργασία τους για το σκοπό αυτό. Αφού όλοι συμφώνησαν για τη σημαντικότητα ενός τέτοιου είδους προγράμματος για τις δυο πλευρές, στη συνέχεια έγινε μια δεύτερη συνάντηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή την νηπιαγωγό και τον δάσκαλο του ολοήμερου προγράμματος, προκειμένου να οργανωθεί η ομάδα μετάβασης και να διαμορφωθεί το πλαίσιο συνεργασίας και ο τρόπος ανάπτυξης του προγράμματος. Στην ομάδα μετάβασης αποφασίστηκε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς των νηπίων.

Οργάνωση του προγράμματος (ορισμός χρονοδιαγράμματος και αποτύπωση της παρούσας κατάστασης). Η διάρκεια του προγράμματος ορίστηκε να είναι δυόμιση περίπου μήνες. Το πρόγραμμα άρχισε να υλοποιείται τον Απρίλιο και έληξε στις αρχές Ιουνίου λίγο πριν τη λήξη του διδακτικού έτους. Πριν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων έγινε μια αρχική διερεύνηση των απόψεων των νηπίων και των γονιών τους για το καινούργιο σχολείο. Η διερεύνηση των απόψεων των γονιών έγινε μέσω ερωτηματολογίου το οποίο περιείχε ερωτήσεις τόσο κλειστού τύπου όσο και ανοιχτού. Η ανίχνευση των απόψεων των νηπίων έγινε μέσω συνέντευξης. Οι απαντήσεις τους αποτυπώθηκαν σε σχετικό φύλλο καταγραφής. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους γονείς έδειξε ότι εκείνοι νιώθουν ανησυχία αλλά και ενθουσιασμό που το παιδί τους μεγαλώνει και θα πάει στην πρώτη δημοτικού. Το βασικό τους μέλημα ήταν η προσαρμογή του παιδιού τους στο νέο περιβάλλον με έμφαση στην ανταπόκριση στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές προκλήσεις του νέου τους ρόλου. Τα νήπια πάλι έδειξαν χαρούμενα που θα πάνε στο νέο, μεγάλο σχολείο παράλληλα όμως εξέφρασαν την αγωνία τους για τη νέα κατάσταση που πρόκειται να αντιμετωπίσουν καθώς και μια νοσταλγική διάθεση για όσα θα αφήσουν πίσω τους (το νηπιαγωγείο, τους συμμαθητές και τις νηπιαγωγούς). Όταν ερωτήθηκαν πως θα ήθελαν να είναι η τάξη τους και το νέο τους σχολείο ομόφωνα απάντησαν ότι θα ήθελαν να μοιάζει με το νηπιαγωγείο.

Έπειτα από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων κλήθηκαν οι γονείς των νηπίων σε μια ενημερωτική συνάντηση με τη νηπιαγωγό. Αφού ενημερώθηκαν για την σημαντικότητα της φάσης της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ζητήθηκε η συνεργασία τους στην εκπόνηση ενός προγράμματος που ως στόχο θα είχε να βοηθήσει τα παιδιά τους στο ομαλό πέρασμα από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Η νηπιαγωγός ζήτησε από τους γονείς να μιλήσουν στα παιδιά τους για το δημοτικό σχολείο αναφέροντάς τους πόσο σπουδαίο είναι που μεγαλώνουν και εστιάζοντας στα θετικά στοιχεία της διαδικασίας αυτής. Επίσης τους ζητήθηκε να είναι υποστηρικτικοί προς τα νήπια καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ενισχύοντας με την στάση τους τη διαμόρφωση από τα παιδιά τους μιας θετικής εικόνας για το δημοτικό σχολείο.

Σχεδιασμός: Τα δεδομένα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων ελήφθησαν υπόψη κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μετάβασης. Σε μια τρίτη συνάντηση των εκπαιδευτικών των δυο σχολικών μονάδων, υπεύθυνων για την εκπόνηση του προγράμματος συζητήθηκε διεξοδικά το διδακτικό πλαίσιο των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης καθώς και ο τρόπος λειτουργίας του ολοήμερου προγράμματος σε αυτές. Έτσι αποφασίστηκε από κοινού να διεξαχθούν δραστηριότητες στο ολοήμερο πρόγραμμα των δυο σχολείων που ως στόχο θα είχαν την γνωριμία των μαθητών των δυο σχολείων, των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνται σε αυτές και την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν δέκα δραστηριότητες από κοινού με τη νηπιαγωγό και τον δάσκαλο του ολοημέρου, οι οποίες θεωρήθηκαν κατάλληλες προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Οι δραστηριότητες επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν εναλλάξ και στα δυο σχολεία μέσα από δέκα προγραμματισμένες επισκέψεις της μιας σχολικής μονάδας στην άλλη. Οι επισκέψεις είχαν διάρκεια μιας ώρας και δεκαπέντε λεπτών και διεξήχθησαν με τους δυο εκπαιδευτικούς στην τάξη σε μεικτή ομάδα μαθητών αποτελούμενη από νήπια και μαθητές δημοτικού σχολείου.

Εφαρμογή: Πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων έγινε ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών των δυο σχολικών μονάδων. Η νηπιαγωγός ενημέρωσε τα νήπια ότι θα τα βοηθήσει να γνωρίσουν καλύτερα το μεγάλο σχολείο που πρόκειται να φοιτήσουν την επόμενη χρονιά. Για το σκοπό αυτό θα επισκεφθούν το καινούργιο σχολείο για να δουν τους χώρους, να γνωρίσουν τους μελλοντικούς τους συμμαθητές και τον δάσκαλο και να κάνουν μαζί κοινές δραστηριότητες. Ο δάσκαλος από την πλευρά του ενημέρωσε τους μαθητές του ότι θα τους επισκεφθούν τα νήπια και ζήτησε τη βοήθειά τους ώστε να τα κάνουν να αισθανθούν άνετα και χαρούμενα στο σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν σε λίγο καιρό.

Έπειτα από την ενημέρωση και την προετοιμασία των μαθητών άρχισε η υλοποίηση των δραστηριοτήτων που είχαν αρχικά σχεδιαστεί.

Προετοιμασία - Επίσκεψη μαθήτριας της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο: Πριν την έναρξη του προγράμματος μια μαθήτρια της πρώτης τάξης και συμμαθήτρια των νηπίων την προηγούμενη χρονιά επισκέφθηκε το νηπιαγωγείο για να τους μιλήσει για την καθημερινότητά της ως μαθήτρια της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα νήπια χάρηκαν που στην παρέα τους είχαν μια φίλη από τα παλιά και όλο αγωνία τις έθεσαν ερωτήσεις για διάφορα θέματα που σχετίζονταν με την μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Μερικές από τις ερωτήσεις αφορούσαν το πώς ένιωσε εκείνη την πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο, τι της έλειψε από το νηπιαγωγείο, πως είναι μια μέρα στο δημοτικό σχολείο, ποια μαθήματα έχει, πως είναι η τάξη της, αν έχει καλό δάσκαλο.

- **1η επίσκεψη γνωριμίας του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο:** Στόχος της πρώτης επίσκεψης ήταν η γνωριμία με τους μελλοντικούς συμμαθητές και το νέο σχολείο. Πριν την πρώτη επίσκεψη οι μαθητές των δυο σχολείων ετοίμασαν δώρα ανταλλαγής. Τα νήπια ένα κολάζ με ανοιξιάτικο θέμα και οι μαθητές του δημοτικού ένα άλμπουμ με ζωγραφιές. Αφού οι μαθητές αντάλλαξαν τα δώρα τους ακολούθησε παιχνίδι γνωριμίας μεταξύ τους και στη συνέχεια ξενάγηση από τους μεγαλύτερους μαθητές στους χώρους του δημοτικού σχολείου. Έπειτα τα νήπια έθεσαν ερωτήσεις στους μεγάλους μαθητές και στο δάσκαλο για απορίες και προβληματισμούς που είχαν για το δημοτικό σχολείο. Όταν τα νήπια επέστρεψαν στο νηπιαγωγείο ζωγράφισαν ότι τους έκανε εντύπωση από το καινούργιο σχολείο.
- **2η επίσκεψη – Κουκλοθέατρο και μουσικοκινητικά παιγνίδια στο νηπιαγωγείο:** Στόχος της δεύτερης επίσκεψης ήταν να ξαναθυμηθούν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου το παλιό τους σχολείο και να γνωρίσει ο δάσκαλος τον χώρο (διάταξη των επίπλων, διακόσμηση, γωνιές) καθώς και τον τρόπο εργασίας στο νηπιαγωγείο. Τα νήπια υποδέχθηκαν τους μεγαλύτερους μαθητές και τον δάσκαλο. Τους προσέφεραν σοκολατένια μπισκότα για καλωσόρισμα και έπειτα τους ξενάγησαν στο χώρο. Οι μαθητές του δημοτικού ανακάλεσαν στη μνήμη τους όμορφες στιγμές από τα χρόνια που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και τις μοιράστηκαν με τα νήπια. Στη συνέχεια έπαιξαν όλοι μαζί κουκλοθέατρο και μουσικοκινητικά παιγνίδια.
- **3η επίσκεψη – Γνωριμία με τα μαθήματα και τον τρόπο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο:** Στόχος της επίσκεψης αυτής ήταν να γνωρίσουν τα νήπια τον τρόπο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, τον τρόπο εργασίας των μαθητών στην τάξη, τα μαθήματα, τα βιβλία και τα τετραδιά τους. Επειδή το ολοήμερο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου παρακολουθούσαν μαθητές απ' όλες τις τάξεις τα νήπια γνώρισαν τα μαθήματα και τα βιβλία όλων των τάξεων και όχι μόνο της πρώτης τάξης. Στη συνέχεια ο δάσκαλος έδειξε στα νήπια πως εκείνος εργάζεται στην τάξη με τους μαθητές του ενώ απαντούσε στις όποιες απορίες του εξέφραζαν.
- **4η επίσκεψη – Μουσική και εικαστική έκφραση στο νηπιαγωγείο:** Στόχος των επόμενων επισκέψεων ήταν το μεγαλύτερο δέσιμο της ομάδας των νηπίων και των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες. Όλοι μαζί

έφτιαξαν έργα από πλαστελίνη, τραγούδησαν τραγούδια που όλοι γνώριζαν και ασχολήθηκαν με το ελεύθερο παιγνίδι στην αυλή του νηπιαγωγείου.

- **5η επίσκεψη – Κοινό μεσημεριανό γεύμα και ομαδικά κινητικά παιγνίδια στο δημοτικό σχολείο:** Η ομάδα ήρθε ακόμα πιο κοντά καθώς νήπια και μαθητές του δημοτικού απόλαυσαν όλοι μαζί το μεσημεριανό τους γεύμα στο δημοτικό σχολείο. Έτσι τα νήπια γνώρισαν την ρουτίνα του ολοήμερου προγράμματος στο δημοτικό σχολείο. Ύστερα έπαιξαν όλοι μαζί κινητικά ομαδικά παιχνίδια στην αυλή του δημοτικού σχολείου.
- **6η επίσκεψη – Επεξεργασία ενός ποιήματος, γλωσσικές και μαθηματικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: Ο** δάσκαλος του δημοτικού σχολείου γνώρισε τον τρόπο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Για το σκοπό αυτό η νηπιαγωγός με όλη την ομάδα των μαθητών (νήπια και μαθητές δημοτικού σχολείου) επεξεργάστηκε ένα ποίημα και σχεδίασε γλωσσικά και μαθηματικά παιχνίδια πάνω σ' αυτό. Στη συνέχεια κατασκεύασαν όλοι μαζί μια χειροτεχνία σχετική με το ποίημα.
- **7η επίσκεψη – Γλωσσικά παιγνίδια στο δημοτικό σχολείο:** Στην έβδομη επίσκεψη οι μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου έπαιξαν γλωσσικά παιγνίδια μέσα στην τάξη τα οποία είχαν ετοιμάσει από κοινού η νηπιαγωγός και ο δάσκαλος. Οι μαθητές του δημοτικού χάρηκαν πάρα πολύ την όλη διαδικασία η οποία τους ξαναθύμισε τον παιγνιώδη τρόπο προσέγγισης της γνώσης.
- **8η επίσκεψη – Ομαδικός πίνακας ζωγραφικής στο νηπιαγωγείο:** Όλοι οι μαθητές δούλεψαν συνεργατικά και ομαδικά στον χώρο του νηπιαγωγείου φτιάχνοντας έναν μεγάλο πίνακα ζωγραφικής.
- **9η επίσκεψη – Μαθηματικές δραστηριότητες και δραστηριότητες γραφής στο δημοτικό σχολείο:** Τα νήπια παρακολούθησαν παράδοση μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Ο δάσκαλος είχε ετοιμάσει εύκολες εργασίες για τα νήπια στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Τα νήπια έφτιαξαν το σπιτάκι της αλφαβήτας και το δέντρο των αριθμών με τη βοήθεια των μεγαλύτερων μαθητών.
- **10η επίσκεψη – Γιορτή με την ευκαιρία λήξης του προγράμματος στο δημοτικό σχολείο:** Η δέκατη επίσκεψη ήταν και η τελευταία του προγράμματος και πραγματοποιήθηκε με τη λήξη του. Οργανώθηκε μια μικρή γιορτή για γονείς και μαθητές των δυο σχολείων όπου έγινε και η απονομή επαίνων στους συμμετέχοντες μαθητές στο πρόγραμμα. Η γιορτή τελείωσε με την υπόσχεση των μαθητών του δημοτικού σχολείου να βοηθήσουν το επόμενο σχολικό έτος τα μικρά πρωτάκια, τους φίλους τους, σε οτιδήποτε χρειαστούν κατά την είσοδό τους στο νέο σχολείο. Οι γονείς των νηπίων αντάλλαξαν απόψεις με τους γονείς των μαθητών του δημοτικού σχολείου για την ιδιαίτερη αυτή φάση στη ζωή των παιδιών τους, εξέφρασαν απορίες και ανησυχίες και πήραν καθησυχαστικές απαντήσεις.

Διαδικασίες ολοκλήρωσης του προγράμματος. Τελική αξιολόγηση. Με τη λήξη του προγράμματος γονείς και μαθητές ερωτήθηκαν ξανά για το πώς βίωσαν όλη αυτή τη διαδικασία. Οι γονείς κλήθηκαν σε μια τελική ενημερωτική συνάντηση από τους δύο εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Κοινή έκφραση όλων αποτέλεσε το γεγονός ότι τώρα ένιωθαν πιο σίγουροι ότι τα παιδιά τους θα μπορέσουν να τα καταφέρουν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος. Ακολούθησαν οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς για τον τρόπο τον οποίο εκείνοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους να βιώσουν ομαλά αυτή τη μεταβατική φάση στη ζωή τους.

Τα νήπια πάλι όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το πώς νιώθουν για το καινούργιο σχολείο μετά την λήξη του προγράμματος, απάντησαν ότι τώρα νιώθουν ανυπομονησία να γίνουν μαθητές του δημοτικού σχολείου και να το γνωρίσουν ακόμα καλύτερα. Όπως χαρακτηριστικά είπε ένα νήπιο «τελικά δεν είναι και τόσο φοβερό το δημοτικό σχολείο».

Οι μαθητές του δημοτικού ένιωσαν υπερήφανοι που ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα των νηπίων και δεσμεύτηκαν ότι το νέο σχολικό έτος θα υποδεχθούν με χαρά τους νέους τους συμμαθητές στο δημοτικό σχολείο.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έμαθαν να συνεργάζονται ομαδικά και κατάφεραν να γνωρίσουν στοιχεία της διδακτικής πρακτικής των δύο βαθμίδων και να τα ενσωματώσουν στον σχεδιασμό και υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων.

Το σημαντικότερο στοιχείο, ήταν όμως, ότι δεσμεύτηκαν όλοι μαζί σε μια διαδικασία με αφετηρία την αρμονική συνεργασία και την διαμόρφωση μιας κουλτούρας καλής επικοινωνίας και εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων. Εξάλλου ένα επιτυχημένο πρόγραμμα μετάβασης σημαίνει πρώτα απ' όλα «σχέσεις και ποιότητα σχέσεων» (Γουργιώτου, 2008) ή αλλιώς μια μακροπρόθεσμη συνδημιουργική διαδικασία (Αλευριάδου κ.α, 2008).

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μετάβασης αποτέλεσε μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών τους να μετατραπεί το πέρασμά τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε μια διαδικασία ευχάριστη και απαλλαγμένη από τα αρνητικά συναισθήματα που την περιβάλλουν, όπως άγχος και αγωνία για το άγνωστο που πρόκειται να αντιμετωπίσουν. Κάτι τέτοιο, κρίνοντας από την αλλαγή των στάσεων τόσο των μαθητών όσο και των γονιών τους, φάνηκε να επιτεύχθηκε μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων οι οποίες θα ήταν ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και θα μπορούσαν να φέρουν πιο κοντά τον κόσμο του νηπιαγωγείου με τον κόσμο του δημοτικού σχολείου.

Οπωσδήποτε μια επιτυχημένη μετάβαση δεν εξαντλείται μέσα από την εκπόνηση ενός προγράμματος μετάβασης καθώς η διαδικασία είναι μακροχρόνια και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό όχι μόνο πριν την είσοδο των νηπίων στο δημοτικό σχολείο αλλά και το διάστημα που ακολουθεί της εισόδου του στη νέα σχολική πραγματικότητα. Για να συμβεί αυτό απαιτείται η συνεργασία των δύο σχολικών μονάδων να μην είναι ευκαιριακή αλλά να στηρίζεται σε ένα συνεκτικό και διαρκές σύστημα επικοινωνίας και συνεργασίας με επίκεντρο πάντα τον μαθητή και τις ανάγκες του.

Αναφορές

Brostrom, S. (2007). Transitions in children's thinking. In Dunlop, A. W, Fabian, H (Ed.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice.* London: Open University Press.

Brostrom, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In Dunlop, A. W, Fabian, H (Ed.), *Transitions in the early years.* London: Routledge Falmer

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of educational Change.* London: Cassell

Αγγελάκη, Χ., Γκολφινοπούλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., Ρήγα, Β., (2002). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού.* Αθήνα: Ο.Μ.Ε.Ρ

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσαφίδης, Κ.,(2008). *Οδηγός Γονέα.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Γουργιώτου, Ε., (2008). *Ερευνητικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Διευκολύνοντας τη μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο (action-research).* Πανεπιστήμιο Κρήτης-

παιδαγωγικό Τμήμα προσχολικής Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Παιδαγωγικής έρευνας και Εφαρμογών.
Κόπτσης, Α., Νάκου, Α., (2009). *Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προσπάθεια για τη διευκόλυνσή της*. Ανάκτηση στις 3 Ιουνίου 2015 , από https://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/12-h-didaktiki-twn-thetikwn-epistimwn.pdf
Λιακοπούλου, Μ. (2007). Συνεργατική διδασκαλία (Team teaching). Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αφοί Κυριακίδη.
Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου., Μ. Μπάκας, Θ. (2009). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά την μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη,3,*20-30.

Η εκπαιδευτική καινοτομία στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία

Λάγουρη Μαρίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΣΠΘ,
lagourim@eled.auth.gr

Μαστοροδήμου Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΠΣΠΘ,
stavrouli.mast@yahoo.gr

Γαλανού Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΠΣΠΘ,
vgalanou@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εισαγωγή μιας καινοτομικής διδακτικής προσέγγισης που έλαβε χώρα στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η καινοτομία αυτή συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο προετοιμάστηκε μια σχολική γιορτή από τους μαθητές του νηπιαγωγείου, της πρώτης τάξης του δημοτικού και τις εκπαιδευτικούς τους. Η πρώτη καινοτομία αφορά την επιλογή της διδακτικής μεθόδου, της συνδιδασκαλίας, που εφαρμόστηκε στις δύο τάξεις, την συνεργασία των εκπαιδευτικών και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση των μαθητών. Αφορμή για την επιλογή του θέματος της γιορτής στάθηκε η ανάγνωση του παραμυθιού "Πετρόσουπα" του Τζον Μουθ. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη δύναμη της προσφοράς και κινητοποιήθηκε η φαντασία και δημιουργικότητά τους. Στα πλαίσια δημιουργικής συζήτησης κατέθεσαν τα συναισθήματα και τα πιστεύω τους. Το δεύτερο στοιχείο καινοτομίας είναι ο τρόπος που προσέγγισαν την ποίηση οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με ποιήματα που μιλούσαν για τα θέματα που είχαν συζητηθεί στην ολομέλεια. Στο τέλος δημιουργήθηκε από κοινού, μέσα από μια βιωματική διαδικασία, μια ποιητική παραλλαγή του παραμυθιού, η οποία παρουσιάστηκε στη σχολική γιορτή.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, συνδιδασκαλία, συνεργασία, ποίηση

Εισαγωγή

Πλαίσιο εργασίας

Στις μέρες μας που χαρακτηρίζονται από συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις, ολοένα και μεγαλώνει η ανάγκη, το σχολείο μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των μεταβολών και αναθεωρήσεων που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης, να λαμβάνει υπόψη του τα νέα δεδομένα και να πραγματώνει νέους στόχους, εμπλουτίζοντας τα προγράμματά του με νέα γνωστικά αντικείμενα, προωθώντας και υποστηρίζοντας εκπαιδευτικές καινοτομίες, ανανεώνοντας τις μεθόδους διδασκαλίας, βελτιώνοντας το παιδαγωγικό και επικοινωνιακό κλίμα του, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που δημιουργούνται στη σχολική κοινότητα σε σχέση με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και με επιτυχία στις απαιτήσεις της εποχής. Ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να καταφέρει ώστε η εκπαιδευτική

μονάδα να εφαρμόσει και να αξιοποιήσει τις συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις και να εκμεταλλευτεί τη μεταστροφή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και η οποία υποστηρίζει την αναγκαιότητα της σωστής διαχείρισης της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Η συγκεκριμένη εργασία αναδεικνύει την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο συνυπάρχουν η προσχολική και δημοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν στενά και μεθοδικά καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και εφάρμοσαν τη συνδιδασκαλία ως καινοτόμο διδακτική μέθοδο, την ομαδική συνεργασία των μαθητών των δύο διαφορετικών βαθμίδων, τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας και της ποίησης καθώς και την αξιοποίησής τους στην καλλιέργεια του προφορικού αφηγηματικού λόγου ως μέσου επικοινωνίας των σκέψεων, ιδεών, αξιών και συναισθημάτων των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Εκπαιδευτική καινοτομία

Σύμφωνα με τον Morrison (1998), εκπαιδευτική καινοτομία είναι η δυναμική και διαρκής διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης, η οποία ενεργοποιείται κάθε φορά που προκύπτει η ανάγκη και συνεπάγεται αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός των καινοτομιών είναι το σχολείο να πετύχει του στόχους που θέτει αντικαθιστώντας προγράμματα και πρακτικές με νέες και πιο αποτελεσματικές αλλάζοντας πρωταρχικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Leach, 1994).

Σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008), οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που επιλέγονται να υλοποιηθούν στο σχολείο θα πρέπει να προωθούν τον επιστημονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό του ρόλο, την οικοδόμηση ενός πρωτοποριακού σχολείου φορέα εκπαίδευσης και πολιτισμού, με αποδέκτες τόσο τους μαθητές και εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς τους καθώς και τα μέλη της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.

Για την εισαγωγή όμως της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την πραγματοποίησή της στη σχολική κοινότητα θα πρέπει αρχικά να γίνει αποδεκτή η αναγκαιότητά της και να προγραμματιστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να είναι όλοι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι για την ανάγκη υλοποίησής της (Ζαζάνη, 2014). Άρα η εκπαιδευτική καινοτομία, εκτός από τη μορφή και το περιεχόμενο, πρέπει να διέπεται και από συνολικότητα, προκειμένου να εμπλακούν όσο το δυνατό περισσότεροι στην εφαρμογή της (Παπακωνσταντίνου, 2008), και να προωθηθεί η κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα.

Μια επιτυχημένη εκπαιδευτική καινοτομία, σύμφωνα με τον Fullan (1991), θα πρέπει: 1) να έχει ξεκάθαρους στόχους 2) να υπάρχει μεταβίβαση αρμοδιοτήτων 3) οι συγκρούσεις να αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά 4) να κυριαρχεί το συνεργατικό πνεύμα 5) η καινοτομία να εμπλέκει όσο το δυνατό περισσότερους 6) να γίνεται ρεαλιστική αντιμετώπιση των καταστάσεων 7) να υπάρχει μηχανισμός ανατροφοδότησης και ενδιάμεσες αξιολογήσεις για την πορεία και τυχόν διορθώσεις 8) να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 9) να βελτιώνει τις εργασιακές τους συνθήκες χωρίς να επιδεινώνει τα προβλήματά τους

Κάθε εκπαιδευτική καινοτομία καθώς είναι μια ουσιαστική και ριζική τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, προϋποθέτει μια ενέργεια, μια παρέμβαση, ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα που εφαρμόζεται και δοκιμάζεται για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και θεωρείται ως εκπαιδευτικός μετασχηματισμός και μεταβολή, που το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο δεν προέβλεπε (Δακοπούλου, 2008).

Καθοριστική είναι και η εμπλοκή και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην οργάνωση των καινοτομιών καθώς προάγεται η επικοινωνία σχολείου- οικογένειας που είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή των όποιων εκπαιδευτικών αλλαγών (Ζαζάνη, 2014). Εξίσου σημαντική είναι όμως και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία της

υλοποίησης της καινοτομίας (Hargreaves & Fullan, 2008). Έτσι όλες οι ομάδες, εκπαιδευτικοί – μαθητές - γονείς, συνεργάζονται αποτελεσματικά λόγω διαφορετικών αξιών και τρόπου θέασης με τελικό στόχο την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας. (Δακοπούλου, 2008).

Ο Fullan (1991), υποστηρίζει ότι η εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών αφορούν την εισαγωγή νέων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων και για να είναι επιτυχής θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία εφαρμογής τους. Τον πρώτο και καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έχει ο εκπαιδευτικός καθώς η συμβολή του στη δημιουργία κοινών στόχων και αξιών, ιδιαίτερα όταν αυτές προάγουν νέες καθημερινές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, θεωρούνται παράγοντες αποτελεσματικοί για την εφαρμογή μιας καινοτομίας (Hargreaves & Evans, 1997, Sarason, 1996 & Fullan, 1991).

Συνεργατική ομαδική διδασκαλία

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικές μορφές συνεργατικής διδασκαλίας. οι Οι κυριότερες είναι:

α) ένας δάσκαλος –ένας παρατηρητής (one teach, one observe),
β) ένας δάσκαλος –ένας υποστηρικτής (one teach, one assist),
γ) παράλληλος σχεδιασμός διδασκαλίας (parallel teaching),
δ) διδασκαλία ανά τομείς (station teaching),
ε) εναλλακτικός σχεδιασμός διδασκαλίας (alternative teaching),
στ)συνεργατική ομαδική διδασκαλία (team teaching).

Ανάλογα με τη μορφή της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται διδακτικές δραστηριότητες και διδάσκουν σε όλους τους μαθητές, ετοιμάζουν από κοινού τη διδασκαλία, διδάσκουν με διάλογο και κοινή παρουσίαση μέσα στην τάξη, εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές ομαδικής εργασίας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η επιλογή των περιεχομένων μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται από κοινού. Η συνεργασία προϋποθέτει εξίσου δυνατές προσωπικότητες, κοινή στοχοθεσία στη διδασκαλία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και αμοιβαία υποστήριξη σε περιόδους κρίσεων. Στηρίζεται και «οικοδομείται» μέσα από συνεχείς αλληλοεπιδράσεις. Βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση μιας ανοιχτής στάσης στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας του καθενός (Friend, 2008), στις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, διαφωνιών, αλλά και ικανότητες ευελιξίας για την εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων και τρόπων προσέγγισης (Kohler-Evans, 2006), στις απαραίτητες οργανωτικές και συνεργατικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας έτσι ως πρότυπα για τους μαθητές τους (Harris, 2002). Όπως υποστηρίζει ο O'Keefe (2005), αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι μαθητές να συνεργάζονται σταδιακά καλύτερα μεταξύ τους με στόχο ένα συλλογικό αποτέλεσμα και να αντιμετωπίζουν τις διαφωνίες τους ως ευκαιρία για την ανακάλυψη επιπλέον γνώσεων και εμπειριών, καλλιεργώντας κριτική σκέψη και κοινωνικές δεξιότητες.

Η συνεργατική ομαδική διδασκαλία (Team teaching) αποτελεί την πιο σύνθετη μορφή συνεργατικής διδασκαλίας.

Διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της ποίησης

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ατόμων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα σε γνωστικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο, καθώς και η ευαισθητοποίηση τους σε κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα. Η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της ποίησης καθώς και των διάφορων μορφών τέχνης βοηθάει στην κατάκτηση του παραπάνω στόχου, σύμφωνα με τους Dewey (1934), Gardner (1990), Perkins (1994), Fowler (1996), Eisner (2002), και Sartre (2006).

Σύμφωνα με τις Αποστολίδου & Χοντολίδου (2006), βασικός στόχος της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού έργου είναι η εξοικείωση του μαθητή με το είδος αυτό, όχι όμως, για να παράγει λογοτεχνικό λόγο, αλλά για να μπορεί να επικοινωνεί με το κείμενο, όπως επικοινωνεί με τα πράγματα του περιβάλλοντός του και να το ικανοποιεί συναισθηματικά, λογικά και αισθητικά, όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι ή μια ταινία. Ενθαρρύνεται ο μαθητής να καλλιεργήσει την επινοητικότητα, τη φαντασία του,τα συναισθήματά του, ώστε όχι μόνο να κατανοήσει αλλά και ανα-δημιουργήσει γράφοντας μια παραλλαγή του κειμένου ή ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο που να έχει ως πηγή έμπνευσης το αρχικό (Καραγιάννης, 2010). Έρευνες στον τομέα των συναισθημάτων που σχετίζονται με τη λογοτεχνία έχουν επισημάνει την ιδιαίτερη επίδρασή της σε γνωστικές διαδικασίες που συνδέονται με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων (Izard, 2009, Oatley, Keltner & Jenkins, 2006). Η ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βίωση του ποιήματος από τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή, να αναδείξει τις ικανότητες του και, συμμετέχοντας ενεργά, να αισθανθεί ότι η λογοτεχνία δεν είναι μια τέχνη που έχει αυστηρούς κανόνες, αλλά ένα μέσο που διευκολύνει την επεξεργασία των εμπειριών του, τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων και την επαφή με καινούρια πράγματα για τον κόσμο.

Οργάνωση και σχεδιασμός της καινοτομίας

Σκοπός, διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση

Η καινοτομική διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε για την προετοιμασία της θεατρικής παράστασης στο πλαίσιο της σχολικής γιορτής ήταν το αποτέλεσμα συλλογικής απόφασης των ίδιων των εκπαιδευτικών, των δύο νηπιαγωγών και της δασκάλας της Α΄τάξης. Σκοπός ήταν η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας των μαθητών. Η ανάπτυξη της φαντασίας τους, της κριτικής τους σκέψης, η ενεργητική και βιωματική προσέγγιση της ποίησης από τους ίδιους τους μαθητές. Επιλέχτηκε η συνεργατική ομαδική διδασκαλία, η ομαδική συνεργατική μέθοδος, καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος με κυρίαρχα στοιχεία την αποδοχή, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα μεταξύ μαθητών, βιωματική προσέγγιση της μάθησης.

Οργάνωση – Υλοποίηση – Δραστηριότητες

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή της καινοτομίας έγινε από τις τρεις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Επιλέχτηκε ως θέμα η δύναμη της προσφοράς, και αποφασίστηκε να προσεγγιστεί με το ανάγνωσμα ενός παραμυθιού από την Ανατολή, της “Πετρόσουπας” του Τζον Μουθ. Πριν την έναρξη της εφαρμογής ενημερώθηκε η διευθύντρια, ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου, και οι γονείς των μαθητών από τους οποίους ζητήθηκε υποστήριξη για την παρουσίαση της θεατρικής παράστασης.

Η επαφή των μαθητών με το θέμα έγινε με την από κοινού ανάγνωση του συγκεκριμένου παραμυθιού από τις εκπαιδευτικούς, στην ολομέλεια των δύο τάξεων. Κεντρικοί ήρωες του παραμυθιού είναι τρεις σοφοί, οι οποίοι διασχίζουν όλη τη χώρα και προσπαθούν να μάθουν τι είναι αυτό που κάνει τον άνθρωπο ευτυχισμένο. Ο δρόμος τους φέρνει σε ένα χωριό όπου οι κάτοικοι ζουν μέσα στο φόβο, έχουν τις πόρτες και τα παράθυρα κλειστά, με αποτέλεσμα να έχουν και τις καρδιές τους κλειδωμένες σε όλους. Σ΄αυτό το σημείο το παραμύθι ακούμπησε και στο συναίσθημα των μαθητών. Έγινε συζήτηση και εξέφρασαν και τα δικά τους συναισθήματα, τους φόβους, τις χαρές, τις αγωνίες, τις στεναχώριες τους. Οι εκπαιδευτικοί έβαλαν στη συζήτηση και την αγάπη, την προφορά, τη δύναμη. Αναφέρθηκε και η ενσυναίσθηση, καθώς ρώτησαν τους μαθητές ποια συναισθήματα θα ένιωθαν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση των σοφών και ποια αν ήταν στη θέση των ανθρώπων του χωριού ή των παιδιών που ζούσαν εκεί.

Στην επόμενη δραστηριότητα τέθηκαν ερωτήσεις από τις εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν, να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις σε δύσκολα και θεμελιώδη ζητήματα. Φυσικά οι ερωτήσεις τέθηκαν μία-μία και δόθηκε αρκετός χρόνος για να απαντήσουν όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές και να σχολιαστούν οι απαντήσεις τους στην ολομέλεια.

Μερικές από τις ερωτήσεις που τέθηκαν:

- Τι είναι η αγάπη;
- Ποιος είναι πιο δυνατός;
- Τι είναι η σοφία;
- Τι χρειάζονται οι άνθρωποι;
- Τι είναι ευτυχία;

Απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές:

- να έχουμε παπούτσια
- να έχουμε φαγητό
- να έχουμε ειρήνη
- να μη φοβόμαστε

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές εξέπληξαν θετικά τις εκπαιδευτικούς γιατί τους θύμισαν λέξεις, φράσεις και εικόνες από γνωστά ποιήματα. Στην προγραμματισμένη ανατροφοδότηση που ακολούθησε, οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα αποφάσισαν ότι οι μαθητές άνοιξαν τον δρόμο της ποίησης και επέλεξαν σχετικά ποιήματα των Ρίτσου, Βρετάκου, Κριεζή, Παπαδάκη, Ρώτα τα οποία μιλούν για τα ζητήματα στα οποία είχαν αναφερθεί οι μαθητές. Συγκεκριμένα τα ποιήματα που επιλέχτηκαν ήταν: «Το χρώμα του φεγγαριού» της Αλκυόνης Παπαδάκη, «Οι στιγμές οι σκοτεινές» της Μαριανίνας Κριεζή, «Διεθνής Παιδούπολη Πεσταλότζι» του Νικηφόρου Βρεττάκου, «Θα σου δώσω ένα τόπι χρυσό» των Βασίλη Ρώτα και Brendan Behan και τα «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού», «Για το παιδί», «Ειρήνη», «Πρωινό άστρο» του Γιάννη Ρίτσου.

Την επόμενη φορά στην ολομέλεια πάλι των δύο τάξεων μαζί, οι εκπαιδευτικοί έφεραν σε επαφή τους μαθητές με τα ποιήματα και στη συνέχεια δημιουργήθηκε με τη συμμετοχή όλων μια παράλληλη ιστορία, δίπλα στην πραγματική με ποιήματα, η ποιητική πετρόσουπα.

Όλοι οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, συμμετείχαν ενεργά, δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους, καθώς ουσιαστικά οι μαθητές της πρώτης τάξης βοηθούσαν τα νήπια στο να εκφράσουν αυτά που ήθελαν. Έτσι έγιναν μια μεγάλη ομάδα στην ολομέλεια, η οποία μετέτρεπε αυτό που διάβαζαν οι εκπαιδευτικοί και έφτιαχναν μια ζωντανή αληθινή πετρόσουπα, βασισμένη στην προσφορά και την αλληλοβοήθεια μεταξύ τους. Βοηθήθηκαν όλοι να ανοίξουν τις καρδιές τους, να απελευθερώσουν τα συναισθήματά τους, να δημιουργήσουν. Φτιάχτηκε έτσι μια καινούργια πετρόσουπα η δική τους, από μια δυνατή και δημιουργική ομάδα.

Οι μαθητές έμαθαν όλοι από καρδιάς και από μνήμης όλα τα ποιήματα και το πιο εντυπωσιακό και συγχρόνως συγκινητικό είναι ότι και οι 40 μαθητές ήξεραν όχι μόνο τα δικά τους αλλά και όλων των συμμαθητών τους. Στην ουσία όλοι οι μαθητές προσέγγισαν κριτικά και δημιουργικά δέκα σύγχρονους και παλιότερους Έλληνες ποιητές.

Παρουσιάστηκε η θεατρική παράσταση που ετοίμασαν οι μαθητές, με τη ποιητική τους πετρόσουπα παρουσία όλων των εκπαιδευτικών, γονιών αλλά και της τοπικής κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Η καινοτομική διδακτική προσέγγιση που υλοποιήθηκε κρίθηκε ως ιδιαίτερα επιτυχής από τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς. Καθώς το παραμύθι αναφέρεται στη δύναμη και την προσφορά, απρόσμενα κινητοποίησε και ενεργοποίησε τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Η επιτυχής παρουσίαση της θεατρικής παράστασης από

τους μαθητές, ο τρόπος προσέγγισης των ποιημάτων σχολιάστηκε με θετικό τρόπο από όλους τους παρευρισκόμενους.

Τα παιδιά δουλεύοντας ομαδικά και συνεργαζόμενα απελευθερώθηκαν, ανοίχτηκαν στους συμμαθητές τους, ανέπτυξαν διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους και αποκόμισαν σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη. Η εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων βοήθησε τους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να συνεργαστούν, να αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν συναισθήματα τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους, να αποδέχονται το διαφορετικό.

Σημαντικοί βέβαια παράγοντες επιτυχίας αποτέλεσαν η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που επέφερε κατάλληλη καθοδήγηση προς τους μαθητές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, η καινοτόμα οργάνωση της διδασκαλίας και των δραστηριότήτων της.

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τις δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές, να ενισχύονται επαγγελματικά μέσω της συνεργασίας τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών τους. Παράλληλα με την επιλογή της συνδιδασκαλίας προωθήθηκε και εδραιώθηκε κουλτούρα συνεργατικού κλίματος στο σχολείο με κυρίαρχα στοιχεία την αποδοχή, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα. Η κουλτούρα αυτή που στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας και της διαφορετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχή υλοποίηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Στα αρνητικά θα πρέπει να σημειωθεί, ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία της συνδιδασκαλίας, και λιγότερο η δυσκολία καθορισμού των διακριτών ρόλων του κάθε εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της ομαδικής διδασκαλίας. Βέβαια η παρούσα καινοτομική διδακτική προσέγγιση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και συζήτησης.

Έγινε φανερό πάντως ότι η εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, προωθεί την αυτενέργεια, ομαδικότητα και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών συνδέοντας τη γνώση με τα ενδιαφέροντά τους. Και αυτό είναι στις μέρες μας το ζητούμενο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική όσο και από αυτές των ευρωπαϊκών χωρών.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς ευχαριστούν ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικούς κ. Στέφα Ε. ΠΕ32 και κ. Κλειδαρά Μ. ΠΕ60 για τη βοήθειά τους στην παρουσίαση της θεατρικής παράστασης.

Αναφορές

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. United States: John Dewey.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind. New Haven and London*: Yale University Press.

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

Friend, M. (2008). *Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all*. Journal of Curriculum and Instruction 2(2), 9-19.

Fullan M. (1991). *The new meaning of educational change* N.Y. Teacherw college press.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Hargreaves, A. & G. Fullan (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (2 η έκδ.) (Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή).* Αθήνα: Πατάκης.

Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). Beyond *Educational Reform: Bringing Teachers Back In.* Buckingham: Open University Press

Harris, A. (2002). *School Improvement What's in it for schools?* London: Routledge

Izard, C. E. (2009). Emotion *theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues*. Annual Review of Psychology, 60, 1-25

Kohler-Evans, P. (2006). *Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids*. Education, 127(2), 260 – 264

Leach, Ch. (1994). «*Managing whole-school change*» in A.Osler (eds) Development Education N.Y.:Cussell

Morisson, K. (1998). *Managment theories for educational change*. London:Paul Chapman Publishing.

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions* (2nd ed.). Malden,
MA: Blackwell.

O'Keefe, C. (2005). *The importance of team teaching / collaboration among extra classroom teachers*. Διαθέσιμο στο δικτυακό
τόπο:
http://www.serendip.brynmawr.edu/sci_edu/edtech04/expanding/ed225s05/o
keefe.html

Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art. The Getty Education Institute for the Arts*. Los Angeles California

Sarason, S. (1996). *Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon

Sartre, P. (2006). *Τι είναι Λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δακοπούλου, Α. (2008). *«Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία»* στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζαζάνη, Ε. (2014). *Η ρητορική της καινοτομίας στην εκπαίδευση και οι προϋποθέσεις για την ουσιαστική εφαρμογή της* ανάκτηση από: http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs2/12.i_ritoriki_tis_kainotomias.pdf

Καραγιάννης, Σ. (2010), *Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη»*,ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικόν Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc

Μουθ Τζ. Τζον. «Πετρόσουπα»», Μετάφραση: Μάνος Κοντολέων, Εκδόσεις Άγκυρα

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «*Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή» στο Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

«Ο Φιλαθλίξ… πάει γήπεδο» Ένα καινοτόμο δίκτυο για την Αθλητική Παιδεία

Πλακούδα Κωνσταντίνα
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας
konplakouda@gmail.com

Πικέα Χαραλαμπία
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας
biapikea@hotmail.com

Σιακκής Γεώργιος
Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Π.Ε. και Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας
siakkisgio@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα ενός καινοτόμου δικτύου με θέμα τον αθλητισμό και τη βία στα γήπεδα, που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015 σε δυο δημοτικά σχολεία της πόλης του Πύργου. Οι μαθητές των σχολείων είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τόσο τις αξίες του αθλητισμού όσο και την παθογένεια της βίας στα γήπεδα, μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες: του αθλητή, του δημοσιογράφου και του αστυνομικού. Στη συνέχεια, μέσω της διαθεματικότητας, διαμόρφωσαν τον δικό τους πρότυπο φίλαθλο και τον ανέδειξαν μέσα από εικαστικές δημιουργίες, κόμικς, φωτο-ιστορίες, βιντεοκλίπ. Η εργασία μας φιλοδοξεί να παρουσιάσει μια νέα προσέγγιση για την αθλητική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η οποία αξιοποιεί τις αρχές της ενσυναίσθησης και του κοινωνικού γραμματισμού και στηρίζεται στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας του Αθλητισμού που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και σε μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται γενικότερα από τις κοινωνικές επιστήμες (Παππάς, 2004).

Λέξεις κλειδιά: Δίκτυο, Αθλητική Παιδεία, Τίμιο Παιχνίδι, Κοινωνικός Γραμματισμός.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα ενός σχολικού προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα τον αθλητισμό και τη βία στα γήπεδα, που πραγματοποιήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015 ταυτόχρονα, σε δυο σχολικές μονάδες της πόλης του Πύργου. Το πρόγραμμα αυτό εντάσσεται στο θεματικό άξονα «Άθληση και Δια Βίου Άσκηση», έναν από τους βασικούς άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» (187363/ΓΔ4/19.11.2014 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας).
Η θεματολογία του επιλέχθηκε με σκοπό την καλλιέργεια της αθλητικής παιδείας των μαθητών. Μιας παιδείας που επιλέξαμε να μην δοθεί μόνο στην τάξη μιας σχολικής μονάδας, αλλά να διευρυνθεί και να αποκτήσει μια πιο ρεαλιστική υπόσταση. Έτσι δημιουργήσαμε ένα «σχολικό δίκτυο», ένα δίκτυο συνεργασίας δυο σχολικών μονάδων της πόλης μας.
Υποκινήθηκε δε από την επιτακτική ανάγκη για την αντιμετώπιση συχνών καταστάσεων που αντιμετωπίζουμε ως καθηγητές Φυσικής Αγωγής στο μάθημά μας, όπως φαινόμενα σωματικής ή λεκτικής επιθετικότητας, αδυναμία ή άρνηση για αποδοχή και τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού, δυσκολία πολλών μαθητών στη συναισθηματική διαχείριση της

ήττας, ημιμάθεια των βασικών αξιών που διέπουν κάθε αθλητική δραστηριότητα αλλά και τη ζωή γενικότερα.

Με αφετηρία τους παραπάνω προβληματισμούς στόχος ήταν οι μαθητές μας:

1. Να κατανοήσουν το «Ευ» του Αθλητισμού.
2. Να κατανοήσουν την έννοια του φιλαθλητισμού και τη διαφορά μεταξύ φιλάθλου και οπαδού.
3. Να διευρύνουν τη γνώση τους και να κατανοήσουν ουσιαστικά τι σημαίνει «αγαπώ τον Αθλητισμό».
4. Να συνειδητοποιήσουν έμπρακτα ότι οι αρχές του «ευ αγωνίζεσθαι» (τίμιο παιχνίδι – fair play) στο πλαίσιο των αθλητικών και φυσικών δραστηριοτήτων συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.
5. Να οδηγηθούν σε αλλαγή στάσεων και να εφαρμόζουν συμπεριφορά τίμιου παιχνιδιού και σε άλλες πτυχές της ζωής τους.
6. Να αναπτύξουν τις ομαδοσυνεργατικές τους ικανότητες.

Η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε στις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης.

Αφού, λοιπόν, παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με το Κοινωνικό Σχολείο και τα οφέλη της διαθεματικής προσέγγισης και της βιωματικής μάθησης, όπως αυτή κατοχυρώνεται μέσα από έρευνες και τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) θα περιγράψουμε όλες τις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος.

Τέλος, η παρούσα εργασία αποτελεί ένα δείγμα εφαρμοσμένης διδακτικής πρότασης στα πλαίσια καινοτόμων προγραμμάτων και αναδεικνύει τη δυναμική που μπορεί να αποκτήσει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν Καινοτόμα Προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική – ατομική να γίνει διερευνητική – ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίσει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999). Πρόσφατα δε στη χώρα μας εισήχθη στην εκπαίδευση ο θεσμός του «Κοινωνικού Σχολείου» (187363/ΓΔ4/19.11.2014 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας).

Στόχος του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι ο πειραματισμός πάνω στην ελεύθερη μάθηση και η επαναδιαπραγμάτευση της γνώσης. Η πραγμάτωση αυτής, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες αυτομόρφωσης, σε διάφορα γνωστικά πεδία, στοχεύει στην υπέρβαση των ρόλων δασκάλου – μαθητή και την ανατροπή της λογικής της αυθεντίας, αλλά δεν σταματά εκεί.

Σκοπός της είναι μέσα από τέτοιες διαδικασίες να περάσουμε στην παραγωγή γνώσης, από και για την κοινωνία, και μέσα από την έμπρακτη αμφισβήτηση του υπάρχοντος και τη σύγκρουση με το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης να οδηγηθούμε στην ατομική και συλλογική χειραφέτηση. Διότι η γνώση αποτελεί απαραίτητο όπλο στη διαδικασία απελευθέρωσης του ατόμου, μέσα από αυτή γεννάται η κριτική σκέψη και το άτομο πραγματώνεται ως ον αμφισβήτησης και συνείδησης απέναντι σε σκοταδιστικές και αυταρχικές λογικές.

Στόχος, επίσης, του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι, μέσα από διάφορες δράσεις και με την ενεργό συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων να προσφέρει εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τους μαθητές και τις μαθήτριες της

χώρας για να εξελιχθούν σε υγιείς και ενεργούς πολίτες (Εγκύκλιος, υπ. αριθμ. Γ.Δ. 58β/1-9-2014).

Ένας από τους βασικούς άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι η «Άθληση και Δια Βίου Άσκηση». Ο αθλητισμός είναι αυτός που σχετίζεται με τα υψηλά ιδανικά του ανθρώπου. Ξεφεύγει από τα στενά όρια της ανάπτυξης των σωματικών δεξιοτήτων και αποβλέπει σε κάτι ποιο ευρύ που είναι η πνευματική καλλιέργεια. Πρεσβεύει μια παγκόσμια κοινωνία χωρίς διακρίσεις, αναπτύσσει το αίσθημα της συνεργασίας, αντιτίθεται στο άδικο και αναγνωρίζει το δίκιο και το τίμιο και, το κυριότερο, απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους κάθε κοινωνικής τάξης, φυλής, χρώματος, θρησκεύματος και πατρίδας. Αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης και διαμόρφωσης χαρακτήρα για τους νέους, ενώ παράλληλα προάγει την υγεία και είναι αυτός που εξαλείφει όλες τις ελλείψεις και τις ατέλειες που εμποδίζουν το μυϊκό σύστημα να εκτελέσει τις εντολές του νου.

Σε μία κοινωνία και σε μία εποχή που ο όρος αθλητισμός έχει διαστρεβλωθεί και που τα φαινόμενα βίας και χουλιγκανισμού έχουν πάρει τρομακτικά μεγάλες διαστάσεις είναι χρέος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας να συμβάλλει με την κατάλληλη αγωγή ώστε να δημιουργήσει το φίλαθλο πνεύμα στους μαθητές, να τους μεταδώσει τα ιδανικά του αθλητισμού και να αντιμετωπίσει τα αίτια που δημιουργούν το φαινόμενο του χουλιγκανισμού. Μέσα από αυτές τις σκέψεις ο αθλητισμός θα διαφυλάξει την ομορφιά του και τη σπουδαία σημασία του για τον άνθρωπο.

Η Φυσική Αγωγή είναι το μόνο σχολικό μάθημα που μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά για έναν υγιή τρόπο ζωής και να επικεντρωθεί στη συνολική σωματική και διανοητική ανάπτυξή τους, εμφυσώντας σημαντικές κοινωνικές αξίες όπως η δικαιοσύνη, η αυτοπειθαρχία, η αλληλεγγύη, το πνεύμα ομαδικότητας, η ανεκτικότητα και το ευ αγωνίζεσθαι (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1997).

Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης. Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υποστηρίζει την αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι οπτικές γωνίες από τις οποίες κάθε διδακτικό αντικείμενο βλέπει το ίδιο σύστημα δεν είναι εξ ολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές μεταξύ τους.

Επιπλέον, όλες μαζί αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ’ ό,τι η κάθε μία χωριστά (Ψυχάρης και Γιαβρής, 2003). Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδετικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2002). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) οι διαθεματικές οριζόντιες και κάθετες διασυνδέσεις της γνώσης συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (ΥΠΕΠΘ, $2001_α$). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός – συμβουλευτικός.

Επίσης, τα παιδιά που διδάσκονταν ακαδημαϊκές δεξιότητες, μέσω της κίνησης, μαθαίνουν καλύτερα από εκείνα που διδάσκονταν τις ίδιες έννοιες εντός της αίθουσας (Werner, 1999).

Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα, ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να

οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ΄ αυτό. Τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του. Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών ενώ προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή (Χρυσαφίδης, 1994, ΥΠΕΠΘ, $2001_{β}$). Πρέπει βέβαια να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της διακωμώδησής τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώριση τους στο πλαίσιο της ομάδας, παράλληλα βεβαίως με την ανάπτυξη αισθήματος αλληλεγγύης προς τους άλλους. Σε καμία περίπτωση οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως τέχνασμα εντυπωσιασμού ή ως μέσα παρέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Εξάλλου, τα ίδια τα παιδιά έχουν την ικανότητα, πολλές φορές διαισθητικά, να αντιλαμβάνονται την αυθεντικότητα των κινήτρων και τη σοβαρότητα των προθέσεων (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952).

Διασύνδεση των διδακτικών Αντικειμένων

Το περιβάλλον της Φυσικής Αγωγής θεωρείται πολύ ευνοϊκό για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Έννοιες όπως σωστή συμπεριφορά, συνεργασία, αποδοχή διαφορών, σεβασμός των άλλων και του περιβάλλοντος και ανάπτυξη θετικών στάσεων, είναι δυνατό να διδαχθούν στους μαθητές με την προϋπόθεση ότι έχουν σχεδιαστεί κατάλληλα προγράμματα και εφαρμόζονται από καθηγητές με τα κατάλληλα ποιοτικά χαρακτηριστικά σε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (Hellison, 1995, Shilds και Bredemeier, 1995, Μυλώσης και Παπαϊωάννου, 2005).

Το πρόγραμμα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία εντάσσεται στο Κεφάλαιο 9 «Η σωστή Αθλητική Συμπεριφορά – Ευ Αγωνίζεσθαι» του βιβλίου της Φυσικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, που προσφέρεται για διαθεματική διδασκαλία (ΥΠΕΠΘ, 2006:17) και βασικός του σκοπός, σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Νέου Σχολείου, είναι μέσα από αυτόνομη και συλλογική δράση οι μαθητές να φτάσουν στη μάθηση.

Στη σχολική τάξη είναι περισσότερο αποτελεσματικό ένας προβληματισμός να διερευνάται από διαφορετικές θεματικές περιοχές. Με βάση την αρχή της διαθεματικής προσέγγισης όπως αυτή διατυπώθηκε στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003:3736), «διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο». Αυτό σημαίνει ότι παράλληλα με την αυτοτελή διδασκαλία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, η οποία διευκολύνεται από τη σπειροειδή ανάπτυξη της διδακτέας ύλης, απαιτείται και η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ., «ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες» και να «φωτίζονται πολυπρισματικά». Η στροφή του αναλυτικού προγράμματος στις γενικότερες και βασικές έννοιες οδηγεί τον μαθητή στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, απαραίτητη για τη σφαιρική και βαθύτερη κατανόηση και αντίληψη των θεμάτων και των γεγονότων, καθώς και ζητημάτων της καθημερινής ζωής (Erickson, 2003, Ματσαγγούρας, 2004:63).

Επιπρόσθετα, το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποιώντας σε όλες τις δραστηριότητες τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι σύμφωνο με τον πληροφορικό γραμματισμό (ICT literacy) που επιδιώκει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο (ΥΠΕΠΘ, $2006_{α}$). Ο πληροφορικός γραμματισμός περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές

υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη μάθηση και τη συνεχή τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε σχέση με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου προσεγγίζει αρκετούς άξονες μαθησιακών στόχων με τις ΤΠΕ, όπως, δημιουργία και έκφραση των μαθητών, συνεργασία και επικοινωνία, διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων. Τέλος, το πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Νέου Σχολείου προωθεί την ομαδική εργασία ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των μαθητών και αξιοποιεί τις δυνατότητες των ΤΠΕ.

Βασική επιδίωξη του προγράμματος ήταν η αξιοποίηση των ΤΠΕ από εκπαιδευτικούς και κυρίως από μαθητές. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί όταν υπάρχουν βασικές γνώσεις υπολογιστή, διαδικτύου και εφαρμογών του Web 2.0. Οι γνώσεις αυτές μπορούν να διακριθούν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες και συμπεριλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

1. Γνώσεις που αφορούν το γενικότερο χειρισμό υπολογιστή (Δημιουργία φακέλων και διαχείρισή τους, Δημιουργία αποθήκευση και εκτύπωση αρχείων εφαρμογών).
2. Γνώσεις χρήσης επεξεργαστή κειμένου (Μορφοποίηση κειμένου, Λειτουργίες αποκοπής, αντιγραφής και επικόλλησης, Εισαγωγή εικόνων και σχημάτων WordArt).
3. Γνώσεις χρήσης του διαδικτύου και βασικών εφαρμογών του Web 2.0 (Χρήση φυλλομετρητή, Μηχανές αναζήτησης, Μεταφόρτωση και αποθήκευση αρχείων από το διαδίκτυο, Web 2.0: YouTube, Εφαρμογή «TOONDOO», Εφαρμογή «Movie Maker», Εφαρμογή «Audacity».

Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές αρχές των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά – Θεατρική Αγωγή) πρέπει να αξιοποιείται ως μέσο και μέθοδο διδασκαλίας όλων των διδακτικών πεδίων. Η Αισθητική Αγωγή πραγματεύεται θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα και τα παιδιά. Οι θεματικές της μπορεί να προέρχονται από τις θεματικές ενότητες όλων των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (ΥΠΕΠΘ, 2006_{β}).

Ζούμε στην εποχή που η εικόνα κυριαρχεί, διεκδικώντας όλο και περισσότερο χώρο στον τομέα της επικοινωνίας και της γνώσης. Μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ της καθημερινής ζωής και της διά βίου μάθησης, συνδέοντας την προσωπική ευαισθησία και εμπειρία με τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές αξίες, καλλιεργώντας τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τα ήθη και δίνοντας στους μαθητές αυτοπεποίθηση και κίνητρα για καλύτερη ζωή και για μάθηση. Η τέχνη είναι μια παγκόσμια γλώσσα και ως τέτοια μπορεί να παίξει ειρηνοποιό ρόλο στο σύγχρονο κόσμο.

Οι δράσεις του προγράμματος που αφορούσαν στην Αισθητική Αγωγή προσεγγίζουν αρκετούς άξονες μαθησιακών στόχων της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών όπως αυτοί έχουν οριστεί σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Νέου Σχολείου. Στο μάθημα των Εικαστικών οι δράσεις εντάσσονταν στον $3^{ο}$ Άξονα: «Θέμα – Περιεχόμενο – Νόημα» και στον $4^{ο}$ Άξονα: «Μορφές Εικαστικών Τεχνών» (ΥΠΕΠΘ, 2006_{γ}) ενώ στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ήταν ενταγμένες στην $10^{η}$ Ζώνη Δραματοποίηση 2: Από το κείμενο στη δράση και στην $11^{η}$ Ζώνη Δραματοποίηση 3: Εργαστήρι γραφής (ΥΠΕΠΘ, 2006_{β}).

Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν δύο δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) της πόλης του Πύργου με 54 συνολικά μαθητές - τριες. Το 1ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πύργου με 17 μαθητές - τριες της Ε΄ τάξης και το 6ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πύργου με 37 μαθητές - τριες της Ε΄ τάξης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν συνολικά επτά (7), τρεις από κάθε σχολείο και ένας που υπηρετούσε και στα δύο σχολεία. Τρεις ήταν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, δύο Εικαστικών, ένας Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και ένας Θεατρικής Αγωγής που υπηρετούσε και στα δύο σχολεία. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν έξι μήνες (Ιανουάριος – Ιούνιος 2015) και πραγματοποιούνταν στις διδακτικές ώρες των μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής, των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής και ΤΠΕ. Τα συγκεκριμένα σχολεία επιλέχθηκαν λόγω της υπηρέτησης σε αυτά των υπεύθυνων καθηγητριών Φυσικής Αγωγής (εισηγήτριες της παρούσας εργασίας) του προγράμματος. Την εποπτεία του «δικτύου» είχαν αναλάβει η υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας και ο Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας.

Μεθοδολογία – Σχεδιασμός και υλοποίηση των δράσεων

Η πρώτη επαφή για τη δημιουργία δικτύου μεταξύ των σχολείων για την υλοποίηση προγράμματος έγινε μεταξύ των δύο καθηγητριών Φυσικής Αγωγής των σχολείων. Αφού αποφασίστηκε το θέμα και καθορίστηκε ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος κρίθηκε απαραίτητη και εξασφαλίστηκε η εμπλοκή και άλλων εκπαιδευτικών, διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε να υπάρχει διαθεματική προσέγγιση του θέματος.

Στη συνέχεια επιλέχθηκε ο τίτλος του προγράμματος «Ο Φιλαθλίξ… πάει γήπεδο!!!». Η επιλογή του τίτλου στηρίχθηκε σε δύο βασικούς στόχους που είχαμε θέσει. Ο πρώτος στόχος ήταν η μάθηση και η γνώση που θα προέκυπτε από τις διαδικασίες και τις δράσεις του προγράμματος να διατηρήσει μια διάθεση χαράς και διασκέδασης στους μαθητές μας και στους εκπαιδευτικούς. Ο δεύτερος στόχος ήταν να δημιουργήσουμε έναν καινούργιο ήρωα με χαρακτηριστικά πολύ οικεία στα παιδιά ο οποίος σε κάθε βήμα του προγράμματος θα ήταν η «φωνή» τους. Η κατάληξη «ιξ» θα παρέπεμπε απευθείας στο γνωστό κόμικ «Αστερίξ και Οβελίξ». Το επόμενο βήμα ήταν να καθοριστούν οι δράσεις και το χρονοδιάγραμμα και να κατατεθεί το πρόγραμμα για έγκριση από το τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Μετά την έγκριση εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις δράσεις, αλλά και στις διαδικασίες φωτογράφησης και βιντεοσκόπησης του προγράμματος, σύμφωνα με το σχετικό νόμο (ν.2472/1997).

Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, στηριχθήκαμε στη θεωρία της βιωματικής μάθησης που δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στην πρώτη φάση του προγράμματος ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο στους μαθητές που θα πλαισίωνε όλες τις δράσεις του προγράμματος. Να μάθουν δηλαδή και να κατανοήσουν βασικές έννοιες όπως το αθλητικό ιδεώδες, τα χαρακτηριστικά του «ευ» στον Αθλητισμό, τη διαφορά του φιλάθλου από τον οπαδό και το τίμιο παιχνίδι (fair play). Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αυτό επιτεύχθηκε με συζήτηση μέσα από το κεφάλαιο 9 του βιβλίου της Φυσικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου «Η σωστή Αθλητική Συμπεριφορά – Ευ Αγωνίζεσθαι». Παράλληλα

και στο μάθημα των ΤΠΕ οι μαθητές μέσα από την χρήση του διαδικτύου διεύρυναν την έρευνα τους. Οι μαθητές μας, ομαδοσυνεργατικά, με καταιγισμό ιδεών, χρήση του διαδικτύου και τη μέθοδο Project προσέγγισαν θεωρητικά τις βασικές αρχές και αξίες που διέπουν τον Αθλητισμό.

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές να φτιάξουν ομάδες και όλα όσα είχαν μάθει ως εκείνη την στιγμή να τα εκφράσουν με ζωγραφιές, κατασκευές, ποιήματα, τραγούδια και κάθε είδους καλλιτεχνική δημιουργία. Στόχος σε αυτή τη φάση του προγράμματος ήταν οι μαθητές να ανακαλύψουν ότι η Τέχνη είναι σημαντικός τρόπος έκφρασης και μπορεί να μεταδώσει μηνύματα για καίρια ζητήματα. Έτσι λοιπόν και στο μάθημα των Εικαστικών μέσα από τον 3^{ο} Άξονα: «Θέμα – Περιεχόμενο – Νόημα» και τον 4^{ο} Άξονα: «Μορφές Εικαστικών Τεχνών» οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν καλλιτεχνικά όλες αυτές τις βασικές έννοιες που είχαν κατακτήσει. Στη συνέχεια με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών των Εικαστικών δημιούργησαν την μασκότ του προγράμματος, τον «Φιλαθλίξ», ο οποίος πήρε μορφή από τις ιδέες των μαθητών (Παράρτημα, εικ.1).

Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση και η πρώτη κοινή δράση των δυο σχολείων. Οι μαθητές ανέλαβαν το ρόλο του δημοσιογράφου και με καλεσμένους έναν αθλητή του μπάσκετ (τοπικής ομάδας), μία αθλητικογράφο (τοπικού τύπου) και έναν αστυνομικό είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τόσο τις αξίες του αθλητισμού, όσο και την παθογένεια της βίας στα γήπεδα μέσα από τις τρεις διαφορετικές οπτικές τους γωνίες. Οι μαθητές στις διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής, πριν την συνέντευξη και σε ομάδες που οι ίδιοι δημιούργησαν, κατέγραψαν τις απορίες τους σε ερωτήσεις. Οι τρεις καλεσμένοι, που ο καθένας αντιπροσώπευε μια σημαντική πτυχή του Αθλητισμού, απαντώντας στις ερωτήσεις των μαθητών, που ενδεικτικά αφορούσαν τη φύση ή τις δυσκολίες του επαγγέλματος τους και την άποψή τους για αθλητικά ζητήματα, μοιράστηκαν εμπειρίες, προσωπικά βιώματα, συναισθήματα και έδωσαν το δικό τους στίγμα για την πραγματική αξία αλλά και την αγάπη του ανθρώπου για τον αθλητισμό (Παράρτημα, εικ.2). Στην συνάντηση αυτή έκανε και την πρώτη επίσημη εμφάνισή του ο «Φιλαθλίξ», η μασκότ του προγράμματος, ενώ μαθητές, εκπαιδευτικοί και καλεσμένοι δημιούργησαν ένα πανό**.** Η δράση αυτή μπόρεσε να πετύχει τον στόχο που είχε τεθεί και να είναι πραγματικά καθοριστική, αφού ο ρόλος του δημοσιογράφου διευκόλυνε το παιδιά να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να αναλύσουν, να παρατηρήσουν να αντιληφθούν τα αίτια και τα αποτελέσματα κάθε ενέργειας θετικής ή αρνητικής στον Αθλητισμό. Τέλος, σε αυτή τη δράση οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν και νέα επαγγελματικά πρότυπα.

Στην τέταρτη φάση πραγματοποιήθηκε η δεύτερη κοινή δράση των σχολείων που αυτή τη φορά είχε χαρακτήρα αθλητικό. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παίξουν παραδοσιακά παιχνίδια, να κάνουν αθλοπαιδιές, σε μεικτές ομάδες που δημιουργήθηκαν και να βιώσουν την χαρά του παιχνιδιού που σε καμία στιγμή δεν είχε διαγωνιστικό χαρακτήρα (Παράρτημα, εικ.3-5). Με το παιχνίδι και μέσα από τη σωματική δραστηριότητα επιτεύχθηκε και ο βασικός στόχος της δράσης που ήταν η επικοινωνία, η έκφραση του εσωτερικού κόσμου, η χαρά, η κίνηση, η σκέψη και η δράση. Εξάλλου, μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να ενταχθεί στην κοινωνική ομάδα, να αναπτύξει την συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό, τις φιλικές σχέσεις και τις σχέσεις με τα άλλα μέλη της ομάδας, να καλλιεργήσει την τιμιότητα, την ειλικρίνεια, την αυτοθυσία, τον αυτοέλεγχο, την υπομονή, την αυτοπειθαρχία, καταστέλλοντας τον εγωισμό και τα αρνητικά του στοιχεία (ΥΠΕΠΘ, 2006:117).

Στην πέμπτη φάση οι δράσεις αφορούσαν τη δημιουργία σεναρίων πάνω στις βασικές αξίες του Αθλητισμού που έκαναν οι μαθητές στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής

ενταγμένο στην ενδέκατη Ζώνη Δραματοποίηση 3: Εργαστήρι γραφής. Δύο από τα σενάρια μεταφέρθηκαν σε ιστορίες κόμικς. Το πρώτο έγινε ηλεκτρονικό κόμικ «Κερδίζεις – Χάνεις» με το εργαλείο web 2.0 εργαλείο ToonDoo (www.toondoo.com) στο μάθημα των ΤΠΕ και πραγματευόταν την αξία της συμμετοχής στο παιχνίδι και γενικότερα στον Αθλητισμό (Παράρτημα, εικ.6). Το δεύτερο σενάριο έγινε κόμικ με σκίτσα, «Ο Φιλαθλίξ και το μαγικό φίλτρο», στο μάθημα των Εικαστικών (3^{ος} Άξονας: «Θέμα – Περιεχόμενο – Νόημα» και 4^{ος} Άξονας: «Μορφές Εικαστικών Τεχνών») και αφορούσε στην αξία της πραγματικής αγάπης για τον Αθλητισμό (Παράρτημα, εικ.7). Το κόμικ πήρε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Και στα δύο κόμικς, στην ηλεκτρονική τους μορφή, οι μαθητές χάρισαν τις φωνές τους στους ήρωες (Εφαρμογή «Audacity»). Επίσης, στις διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής, δυο ακόμα σενάρια με θέμα το τίμιο παιχνίδι (fair play), έγιναν φωτο – ιστορίες: «Η fair play στην πρώτη θέση» και «Νίκη ή τίμιο παιχνίδι;» (Παράρτημα, εικ.8-9). Στις φωτο – ιστορίες αυτές οι μαθητές έγιναν οι ίδιοι πρωταγωνιστές δραματοποιώντας κάθε σκηνή στις οποίες και φωτογραφήθηκαν. Οι φωτο – ιστορίες έγιναν έντυπο αλλά και ηλεκτρονικό περιοδικό με ηχογραφημένους τους διαλόγους. Τέλος, φωτογραφήθηκαν και για την δημιουργία βιντεοκλίπ κατά της βίας (Εφαρμογή «Movie Maker»).

Στην έκτη φάση έγινε η συλλογή του υλικού από όλες τις δράσεις που είχαν πραγματοποιηθεί ως εκείνη την στιγμή και από τα δυο σχολεία. Το υλικό αυτό κατηγοριοποιήθηκε, επεξεργάστηκε και ενσωματώθηκε σε βίντεο (Εφαρμογή «Movie Maker»). Κατόπιν δημιουργήθηκε από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς του προγράμματος μια παρουσίαση power point. Οι μαθητές δάνεισαν και πάλι τις φωνές τους στον «Φιλαθλίξ» ο οποίος παρουσίασε όλα όσα έκαναν, βίωσαν και έμαθαν στη διάρκεια του προγράμματος. Όλη η παρουσίαση ήταν σε μορφή κόμικ δίνοντας έτσι την δυνατότητα να την παρακολουθήσουν με ευκολία οι μαθητές ακόμα και των μικρών τάξεων.

Στην έβδομη και τελική φάση έγινε η παρουσίαση του προγράμματος. Πραγματοποιήθηκαν δυο παρουσιάσεις, μια για κάθε σχολείο. Την παρουσίαση παρακολούθησαν όλοι οι μαθητές και εκπαιδευτικοί των σχολείων, γονείς και επίσημοι καλεσμένοι (Παράρτημα, εικ.10-11).

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, μέσω του τοπικού τύπου και του διαδικτύου υπήρξε διάχυση των δράσεών μας στην τοπική κοινωνία.

Τέλος, έγινε η αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους για τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα οφέλη που αποκόμισαν από την υλοποίηση του προγράμματος.

Συμπεράσματα

Παραπάνω περιγράψαμε τη διαδικασία με την οποία μαθητές – τριες δύο σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, στα πλαίσια ενός σχολικού προγράμματος που υλοποιήθηκε σε «δίκτυο», προσπάθησαν να προσεγγίσουν τις βασικές αρχές και αξίες που διέπουν τον Αθλητισμό.

Ήταν μια μοναδική παιδαγωγική εμπειρία, γιατί η σπουδαιότητα υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση έγκειται στη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την ανανέωση και τη θεωρητική στήριξη.

Σε μια εποχή που ο αθλητισμός σχετίζεται ακόμα και στις μικρές – τοπικές κοινωνίες με το χρηματισμό και τα συμφέροντα, η συμμετοχή των μαθητών μας στο δίκτυο αυτό ήταν ιδιαιτέρως επωφελής καθώς:

- Οι μαθητές είδαν σε κάθε πτυχή του προγράμματος τι σημαίνει πραγματική συνεργασία, που αποτελεί και τη βάση μιας υγιούς καλλιέργειας των

αθλητικών ιδεωδών: από τη συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία ως τη συνεργασία των ίδιων των μαθητών με συμμαθητές τους από άλλο σχολείο.

- Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι το «ευ αγωνίζεσθαι» είναι πράξη και στάση ζωής και όχι θεωρία, γιατί η βία στα γήπεδα πηγάζει από την ίδια την κοινωνία και δημιουργεί προβλήματα τόσο στο άτομο, όσο και στο κοινωνικό σύνολο.
- Με αφορμή τον αθλητισμό οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν πολλαπλές δεξιότητες που αφορούσαν την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση κόμικ, βίντεο, εικαστικών δημιουργιών.
- Τέλος, ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούσαν στον τρόπο διεξαγωγής μιας συνέντευξης, στην οργάνωση και παρουσίαση μιας δράσης, αλλά και σε κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονταν με την υποδοχή – φιλοξενία των συμμαθητών τους από το άλλο σχολείο.

Όπως προέκυψε από την αναστοχαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος στην σχολική τάξη, το αποτέλεσμα της διαδικασίας ήταν πολύ θετικό. Οι μαθητές φάνηκαν εξαιρετικά συνεργάσιμοι και αποτελεσματικοί σε ότι ανέλαβαν, αν και ο χρόνος ήταν περιορισμένος για την επίτευξη όλων των δράσεων.

Ειδικότερα, τους ικανοποίησε η αναζήτηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου και γενικότερα η δυνατότητες χρήσης των προγραμμάτων και εφαρμογών των υπολογιστών, η ενεργός συμμετοχή τους, η εμπειρία της διαφορετικής διδακτικής μεθόδου, η χρήση της συνέντευξης, της φωτογραφίας, της θεατρικής ερμηνείας και του μη ανταγωνιστικού παιχνιδιού. Σε όλους τους μαθητές άρεσε η ομαδική εργασία, γιατί τα μαθήματα έγιναν πιο ευχάριστα. Αν και πρώτη φορά συμμετείχαν σε τέτοια διαδικασία μάθησης, με τη διασύνδεση πολλών διδακτικών αντικειμένων, ενθουσιάστηκαν όλοι, ακόμα και οι πιο αδιάφοροι μαθητές πήραν ενεργό ρόλο στην ομάδα. Δόθηκε η δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά με μαθητές από άλλο σχολείο και έμαθαν να ακούν και να ακούγονται μέσα στην ομάδα. Δημιουργήθηκε φιλικό περιβάλλον, τόσο ανάμεσα σε μαθητές που δεν είχαν πολύ στενή επαφή, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές ένιωσαν ελεύθεροι να εργαστούν με τους δικούς τους ρυθμούς και οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αξιοποίηση της διαθεματικότητας εμπλουτίζει τη διδασκαλία και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενώ η διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί ευκαιρία για ανάδραση και αυτοαξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής

Είναι γεγονός βέβαια πως λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας και περιορισμένου χρόνου δεν κατέστη δυνατή η σύνταξη και διανομή ερωτηματολογίου που θα μας έδινε την δυνατότητα για μετρήσιμα αποτελέσματα του προγράμματος. Γνωρίζοντας όμως αυτή την πιθανότητα που θα πρόκυπτε, η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης δεν ήταν τυχαία. Επιλέξαμε την Ε΄ τάξη για να υπάρξει μακροπρόθεσμα η δυνατότητα, στα πλαίσια της νέας σχολικής χρονιάς, να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος και κυρίως να διαπιστώσουμε αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών.

Αναμφίβολα ο Αθλητισμός αποτελεί ένα κοινωνικό πεδίο δραστηριότητας. Όσο αυξάνεται η επιθετικότητα στην κοινωνία, με αντίστοιχο αναλογικό τρόπο, θα αυξάνεται και στον Αθλητισμό. Ωστόσο, η ρεαλιστική αντιμετώπιση του αρνητικού αυτού κοινωνικού φαινομένου δεν μπορεί να πραγματωθεί με όρους μιας κατασταλτικής στρατηγικής, αλλά μέσα από μία κοινωνική προληπτική δράση και την αντιμετώπιση των γενεσιουργών παραγόντων του.

Κλείνοντας την εργασία μας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε την αναγκαιότητα τουλάχιστον για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, να θεσμοθετηθούν οι βιωματικές δράσεις στο πλαίσιο του ίδιου του Ωρολογίου Προγράμματος, ως ο μόνος αποτελεσματικός τρόπος να μυηθούν οι μαθητές στην ουσία της όποιας παρεχόμενης γνώσης. Για όσους

από εμάς της ειδικότητας ΠΕ11 είχαμε διδάξει με τον παραδοσιακό τρόπο (δασκαλοκεντρικά) το 9ο κεφάλαιο του βιβλίου Φυσικής Αγωγής Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού με τίτλο «Η σωστή Αθλητική Συμπεριφορά – Ευ Αγωνίζεσθαι» είδαμε ότι η διαφορά της στάσης των μαθητών απέναντι στο θέμα ήταν εκκωφαντικά διαφορετική: μια στατική γνώση μέσα από ένα (κατά τα άλλα εμπνευσμένο) βιβλίο μετατράπηκε σε ολόκληρη διαμόρφωση αντιλήψεων και πεποιθήσεων, μετά το πέρας του προγράμματος. Δυστυχώς, όμως, τα περισσότερα από τα Καινοτόμα Προγράμματα εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του βασικού Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος (Ε.Ω.Π.), γεγονός που δεν επιτρέπει την εξάπλωση τους σε ευρεία κλίμακα.

Αναφορές

Werner, P. (1999). *The future of the integrated curriculum in physical education: Guarded optimism*. Teaching Elementary Physical Education, 10, 11-13.
C.I.D.R.E.E., (1999). *Across the great divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης. (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης, και Αγ. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Erickson, L. (2003). Redesigning curriculum and instruction. Available: http://www.lynnerickson.net/index.1.html, Retrieved: 20-4-2005.
Εγκύκλιος, υπ. αριθμ 187363/ΓΔ4/19.11.2014, απόφαση του Υπουργείου Παιδείας περί «Εφαρμογής του Προγράμματος Κοινωνικού Σχολείου στους μαθητές των σχολείων της χώρας».
Εγκύκλιος, υπ. αριθμ. Γ.Δ. 58β/1-9-2014. Έγγραφο του Υ.Π.Ε.Π.Θ. περί «Εφαρμογής του Προγράμματος Κοινωνικού Σχολείου στους μαθητές των σχολείων της χώρας».
Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η νέα αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι*, Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36.
Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
Μυλώσης, Δ., και Παπαϊωάννου, Α. (2005). Ανάπτυξη ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη φυσική αγωγή. Αποτελέσματα παρέμβασης με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο των προσανατολισμών και στόχων. Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, 56, 18-38.
Παππάς, Χ. (2004). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, τ. Α΄ Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03.
Shilds, D., και Bredemeier, B. (1995). Character development and physical activity: Champain, IL: Human Kinetics.
Υ.Π.Ε.Π.Θ., (1997). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Βιβλίο για τον διδάσκοντα.* Αθήνα: ΟΕΔΒ
Υ.Π.Ε.Π.Θ., ($2001_α$). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Υ.Π.Ε.Π.Θ., ($2001_β$). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*. *Βιβλίο για τον καθηγητή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Υ.Π.Ε.Π.Θ., (2006). Βιβλίο εκπαιδευτικού, Φυσική Αγωγή Ε΄-ΣΤ΄, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ., (2006$_{α}$). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Υ.Π.Ε.Π.Θ., (2006$_{β}$). Βιβλίο εκπαιδευτικού, Θεατρική Αγωγή Ε΄-ΣΤ΄, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Υ.Π.Ε.Π.Θ., (2006$_{γ}$). Βιβλίο εκπαιδευτικού, Εικαστικά Ε΄-ΣΤ΄, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Hellison, D. (1995). Teaching responsibility through physical activity. Champain, IL: Human inetics.
Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). *Η εκπαίδευση ως σύστημα*. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο, 40 - 54. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mission X: Train like an Astronaut, an international fitness challenge

Πριμικίρη Αθηνά
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Mission X Country Lead
athinaprim@yahoo.com

Βλαστού Ελευθερία
Γυμνάστρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τ.Ε.Φ.Α.Α.
elef_blas@yahoo.gr

Περίληψη

Η Mission X: Train Like an Astronaut είναι μία διεθνής εκπαιδευτική πρόκληση που εστιάζεται στην καλή φυσική κατάσταση και διατροφή και ενθαρρύνει τους μαθητές να "εκπαιδευτούν όπως ένας Αστροναύτης". Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) έχει προσδιορίσει την εξάπλωση της παιδικής παχυσαρκίας ως μίας από τις σοβαρότερες προκλήσεις του 21ου αιώνα για τη δημόσια υγεία- και έχει αντιπροτείνει ότι η σωστή διατροφή, η σωματική δραστηριότητα και η υγεία είναι οι καλύτερες απαντήσεις σε επίπεδο πρόληψης σ' αυτό το μεγάλο πρόβλημα. Ομάδες μαθητών απ' όλο τον κόσμο, μέσω της εφαρμογής του προγράμματος αυτού, μαθαίνουν για τις αρχές της υγιεινής διατροφής και άθλησης, συναγωνίζονται βαθμολογικά μεταξύ τους ολοκληρώνοντας ασκήσεις και ενθουσιάζονται από το μέλλον του ανθρώπου στο διάστημα καθώς και από τις δικές τους μελλοντικές εκπαιδευτικές προοπτικές. Κεντρική στόχευση της πρωτοβουλίας αυτής αποτελεί η εξάσκηση της επιστημονικής σκέψης των συμμετεχόντων μαθητών και η καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας και συνεργατικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Διεθνής Διαστημικός Σταθμός, σωματική άσκηση, υγιεινή διατροφή, αστροναύτες, συνεργασία

Εισαγωγή

Η σωματική αδράνεια και οι ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες είναι οι δύο πιο απειλητικοί και επικίνδυνοι παράγοντες για την υγεία, που μπορούν να οδηγήσουν σε μη μεταδοτικές ασθένειες όπως η υπέρταση, τα καρδιαγγειακά νοσήματα και ο διαβήτης τύπου 2. Μεγάλος αριθμός μελετών δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ανθυγιεινής διατροφής στην παιδική ηλικία και της κακής σωματικής κατάστασης στην εφηβεία με την εμφάνιση χρόνιων ασθενειών στην ενηλικίωση. Σε πολλές χώρες γίνονται προσπάθειες για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων μέσω της αύξησης της σωματικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης και μετά από αυτή, την ενθάρρυνση διατροφικών συνηθειών με λιγότερα κορεσμένα λίπη, περισσότερα φρούτα και λαχανικά και την ελαχιστοποίηση των δαπανώμενων ωρών τηλεθέασης και περιήγησης μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή (Mission X Annual Report 2011, 2012, Introduction). Για την αντιμετώπιση αυτού του σημαντικού ζητήματος δημόσιας υγείας απαιτείται να αναληφθούν και να συνδυαστούν ευρύτερες πολιτικές. Από πολιτικές για τα τρόφιμα και την προστασία των καταναλωτών έως πολιτικές για τον αθλητισμό, την εκπαίδευση και τις μεταφορές. Το ποσοστό των παχύσαρκων είναι μεγαλύτερο μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες, γεγονός που αποδεικνύει ότι η κοινωνική διάσταση του εν λόγω ζητήματος χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων COM (2007), 279 FINAL).

Η σωματική άσκηση, όπως η τακτική άθληση και η γυμναστική, είναι από τους αποτελεσματικότερους τρόπους για τη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής υγείας, για την καταπολέμηση του υπερβολικού βάρους και της παχυσαρκίας καθώς και για την πρόληψη συναφών παθήσεων. Επιπλέον, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και η σωματική άσκηση συσχετίζονται με άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση. Η σωματική άσκηση είναι ένας από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη διατήρηση της υγείας στη σύγχρονη κοινωνία, ενώ ο αθλητισμός αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο κάθε είδους δημόσιας πολιτικής που επιδιώκει τη βελτίωση των επιπέδων σωματικής άσκησης. Τα πολλαπλά οφέλη που είναι συνυφασμένα με τη συχνή σωματική άσκηση και τη γυμναστική σε όλη τη διάρκεια της ζωής είναι απολύτως καταγεγραμμένα και γενικότερα συντελούν καίρια στη φανερή βελτίωση της ποιότητας ζωής μας, όπως επιβεβαιώνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Σύμφωνα με έρευνες, η άθληση και η σωματική άσκηση συμβάλλουν πράγματι στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων, ενώ διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και η σωματική άσκηση κατά την εφηβεία συναρτάται αξεδιάλυτα με το βαθμό σωματικής άσκησης κατά την ενηλικίωση. Παρέχονται διαρκώς περισσότερα στοιχεία που αποδεικνύουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ άσκησης και ψυχικής υγείας, πνευματικής ανάπτυξης και γνωστικών διεργασιών.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η ενασχόληση των πολιτών με τη σωματική άσκηση συσχετίζεται θετικά με το προσδόκιμο ζωής, κάτι που σημαίνει ότι οι χώρες με τα υψηλότερα επίπεδα σωματικής άσκησης τείνουν να έχουν μεγαλύτερο προσδόκιμο ζωής. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα προβλήματα όπως η πρόωρη θνησιμότητα, η απόκτηση υπερβολικού βάρους και η παχυσαρκία, ο καρκίνος του μαστού και του παχέος εντέρου, ο διαβήτης και η ισχαιμική καρδιοπάθεια οφείλονται στην έλλειψη σωματικής άσκησης. Το 2009 η έλλειψη σωματικής άσκησης αναγνωρίστηκε ως ο τέταρτος σημαντικότερος παράγοντας κινδύνου υπεύθυνος για επαναλαμβανόμενα κρούσματα πρόωρης θνησιμότητας και ασθενειών στις πλούσιες εισοδηματικά χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο, την ώρα που μόνο στην περιφέρεια της Ευρώπης, η παντελής απουσία της ευθύνεται για περισσότερους από ένα εκατομμύριο θανάτους. Σύμφωνα με διαθέσιμα στοιχεία τα προβλήματα υγείας, που προκαλούνται από την αποχή από τη συστηματική άσκηση, συνεπάγονται λόγω της εμφάνισης ασθενειών και νοσηρότητας και της αύξησης των αναρρωτικών αδειών και πρόωρων θανάτων, σημαντικό άμεσο και έμμεσο οικονομικό κόστος, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη και το αξιοσημείωτο γεγονός της ταχείας γήρανσης των Ευρωπαϊκών κοινωνιών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2013) 603 Πρόταση για Σύσταση Συμβουλίου). Η φυσική αγωγή στο σχολείο έχει τη δυνατότητα να καταστεί αποτελεσματικό εργαλείο για τη μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της σημασίας της Σωματικής Άσκησης για τη Βελτίωση της Υγείας (ΣΑΒΥ) και τα σχολεία θα μπορούσαν να αναλάβουν εύκολα και αποτελεσματικά την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων (Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013/C 354/01, 26.11.2013). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το θέμα στην Ευρώπη, διαμορφώθηκε και εκπονήθηκε το πρόγραμμα HEPS «Υγιεινή Διατροφή και Σωματική Άσκηση στα Σχολεία» (Healthy Eating and Physical Activity in Schools), το οποίο στηρίζει έμπρακτα ένα ευρύ φάσμα Ευρωπαϊκών χωρών στην ταχύτερη προώθηση μιας πιο υγιεινής διατροφής και τη διάδοση της φυσικής άσκησης στα σχολεία με ένα θετικό και βιώσιμο τρόπο. Το HEPS χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία και την προσέγγιση της προαγωγής της υγείας στα σχολεία με αποτελεσματικές μεθόδους για τον ορθό σχεδιασμό μιας πολιτικής υγείας σε αυτά. Το HEPS είναι ένα πρόγραμμα του δικτύου SHE-Σχολεία για την Υγεία στην Ευρώπη (Schools for Health in Europe) (υποστηριζόμενο από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού).

Η ελληνική πραγματικότητα

Είναι γεγονός, ότι στις περιορισμένες ώρες αφιερωμένες στη Φυσική Αγωγή που προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα (και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης) είναι αδύνατον να

χωρέσουν οι στόχοι που τίθενται τόσο από τον γενικό όσο και από τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος. Έτσι η οδηγία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) «προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και η ενίσχυση της υγείας τους», θέτει την πρώτη απαίτηση διαδραστικής οργάνωσης του μαθήματος. Η προσπάθεια αυτή απαιτεί τη σύνθεση των επιμέρους στόχων, προκειμένου μέσα από κοινές δραστηριότητες κινητικού περιεχομένου να επιτυγχάνονται ταυτόχρονα διαφορετικοί στόχοι. Η διδασκαλία και η εξάσκηση των κινητικών δεξιοτήτων στο μάθημα πρέπει να δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει επαρκή ερεθίσματα για τη βελτίωση των φυσικών ικανοτήτων (δύναμη, ταχύτητα, αντοχή, ευλυγισία), βελτίωση που θα συνδέεται από αντίστοιχες βιολογικές προσαρμογές που προασπίζουν την υγεία. Παρά τις συνδυαστικές δυνατότητες όμως, τα περιορισμένα χρονικά όρια του μαθήματος και ο ασύμπτωτος χαρακτήρας του διδακτικού περιεχομένου συχνά εμποδίζουν την ολική ή την επαρκή διαχείριση των στόχων. Γενικά, οι γνωστικοί μαθησιακοί στόχοι που ενυπάρχουν στη σχολική Φυσική Αγωγή δε συνάδουν ούτε μπορούν να συνδυαστούν επαρκώς με τους στόχους προαγωγής της φυσικής κατάστασης και υγείας. Οι αξιακοί προσανατολισμοί διαμορφώνουν πρωταρχικά την «κατεύθυνση» που θα ακολουθήσει η σχολική Φυσική Αγωγή, όπως αυτή εκφράζεται στα μοντέλα της Φυσικής Αγωγής. Αναφερόμενοι στο μοντέλο της Φυσικής Αγωγής για την υγεία, δηλ. στην εκπαίδευση των μαθητών παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες, για την επάρκεια της φυσικής τους κατάστασης και για τη φροντίδα της υγείας τους, η φυσική άσκηση (που εμπεριέχει η Φυσική Αγωγή) δεν έπαψε διαχρονικά να συνδέεται με την υγεία. Με αφετηρία όμως την αύξηση της νοσηρότητας που όλο και περισσότερο σχετίζεται με τον υποκινητικό τρόπο ζωής, η προαγωγή της υγείας μέσω της φυσικής άσκησης άρχισε να αποκτά κεντρική αξία στα προγράμματα της Φυσικής Αγωγής, κάνοντας ιδιαίτερα δημοφιλές το μοντέλο της Φυσικής Αγωγής για την υγεία. Σκοπός του μοντέλου είναι η ανάπτυξη στους μαθητές των στοιχείων της φυσικής κατάστασης που σχετίζονται με την υγεία, η ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που προάγουν τη ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την τακτική τους άσκηση και τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες. Η ενεργή τους ενασχόληση με κάθε λογής φυσικές δραστηριότητες επιδιώκεται να γίνει μία αυτόβουλη και συνειδητή διαδικασία που θα ξεπερνά τα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, θα κατορθώνει να διεισδύσει στον ελεύθερο χρόνο και θα θέσει προοπτικές δια βίου άσκησης. Το μοντέλο της φυσικής αγωγής για την υγεία οφείλει αναπόφευκτα να εμπλακεί σε ευρύτερα θέματα υγιεινής διαβίωσης (π.χ. της σωστής και υγιεινής διατροφής, της ανταπόκρισης στις ψυχοσωματικές αλλαγές της ανάπτυξης και ωρίμανσης, της διάθεσης ασφαλούς περιβάλλοντος, της πρόληψης ασθενειών, της χρήσης αλκοόλ, καπνού και άλλων ουσιών κλπ) καθώς επίσης και σε θέματα ενδο-προσωπικών και διαπροσωπικών σχέσεων, τα οποία αναδύονται κατά τη συμμετοχή των μαθητών σε ατομικές και ομαδικές φυσικές δραστηριότητες. Τα τελευταία ανάγονται στις συναισθηματικές, κοινωνικές και ηθικές εκείνες δεξιότητες οι οποίες παίζουν καταλυτικό ρόλο για την καλλιέργεια της καλής διάθεσης, την αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη και συνεργασία καθώς εμπλουτίζουν εποικοδομητικά τις αξίες των μαθητών παρέχοντάς τους ένα υγιές συναισθηματικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σε όλο και περισσότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στον κόσμο, εμφανίζονται ενοποιημένα προγράμματα φυσικής αγωγής και αγωγής υγείας, με περιορισμένη ή εκτεταμένη ενσωμάτωση της αγωγής υγείας στη φυσική αγωγή. Το μοντέλο της φυσικής αγωγής για την υγεία πρεσβεύει εκ προοιμίου μία τέτοια ενοποίηση. Ωστόσο δημιουργούνται αρκετά ερωτηματικά για το διδακτικό χρόνο των προσεγγίσεων στα θέματα υγείας, αν είναι αναγκαίο να δίνεται πρόσθετος χρόνος στα ωρολόγια προγράμματα ή αν μπορούν να ενσωματώνονται στο χρόνο της φυσικής αγωγής, χωρίς σοβαρή μείωση του ενεργητικού χρόνου φυσικής δραστηριότητας (Ντάνης, 2011)

Τι είναι η Mission X: Train like an Astronaut/ Στόχοι του Mission X σήμερα

Υπό το φως αυτών των ολοένα αυξανόμενων ζητημάτων που αφορούν την παγκόσμια υγεία και την καθολική κατανόηση των δράσεων που πρέπει να υιοθετηθούν για την αντιμετώπισή τους, το Πρόγραμμα «Mission X: Train like an Astronaut» αναπτύχθηκε για να ενθαρρύνει την κατάλληλη άσκηση και διατροφή ξεκινώντας από την παιδική ηλικία, διδάσκοντας τους μαθητές να ζουν και να τρέφονται σαν εξερευνητές του διαστήματος. Αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια μεταξύ διεθνών εταίρων και μαθητών, που παρέχει στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς μέσω της ιστοσελίδας trainlikeanastronaut.org εκτενείς πληροφορίες σχετικά με τη σωστή εφαρμογή του ώστε να πετύχει να γίνει ένας διασκεδαστικός και διαδραστικός τρόπος εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας το Διεθνή Διαστημικό Σταθμό ως το σημείο αναφοράς μιας διεθνούς συνεργασίας, το Πρόγραμμα Mission X προωθεί έναν πιο υγιή και πιο δραστήριο τρόπο ζωής, δείχνοντας στα παιδιά πώς οι αστροναύτες διατηρούνται σε φόρμα πριν, κατά τη διάρκεια των διαστημικών πτήσεων αλλά και μετά. Αξιοποιεί τους αστροναύτες ως παράδειγμα, για να εμπνεύσει, να εκπαιδεύσει και να εμφυσήσει στους μαθητές έναν υγιή τρόπο ζωής. Ένας αρκετά υπολογίσιμος αριθμός Διαστημικών Οργανισμών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, εργάστηκαν μαζί αρμονικά και με πνεύμα συνεργασίας, για να σχεδιάσουν τη διεθνή αυτή πρόκληση, που τέθηκε σε εφαρμογή σε τοπικό επίπεδο από κάθε χώρα μέλος με στόχο να καταδειχτεί πώς οι χώρες όλου του κόσμου θα μπορούσαν να δράσουν συλλογικά ώστε να συμβάλλουν στην καταπολέμηση της παιδικής παχυσαρκίας (Mission X Annual report 2011, 2012). Η Δράση Mission X: Train like an Astronaut ξεκίνησε το 2011 ως ένα πιλοτικό πρόγραμμα, ύστερα από προσπάθειες δύο ετών, υπό τη διεύθυνση της επιστημονικής ομάδας εργασίας International Life Science Working Group. Χρηματοδοτήθηκε από το NASA's Human Research Program (Johnson Space Center, Houston) υπό την ηγεσία του Human Research Program Education and Outreach (HRPEO) project. Η Δράση σχεδιάστηκε σαν ένα Διεθνές Εταιρικό Πρόγραμμα που εστιάζεται στον ISS. Υποστηρίχτηκε από μια ομάδα διαστημικών οργανισμών που παρείχε εκπαιδευτικό υλικό και συνεχίζει μέχρι σήμερα. Οι δραστηριότητες που αναλήφθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης επινοήθηκαν από επιστήμονες της National Aeronautics and Space Administration (NASA) και γυμναστές που δουλεύουν με τους αστροναύτες και τους διαστημικούς Οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Η ιστοσελίδα του προγράμματος προσφέρει ένα μοναδικό αποθηκευτικό χώρο για την εκπόνηση πολύπλευρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και συνιστά έναν ιστότοπο όπου οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να επιδείξουν την πρόοδό τους στις διεθνείς γυμναστικές προκλήσεις. Επίσης εμφανίζει έναν έντονα πολυεθνικό χαρακτήρα καθώς διαφορετικές χώρες μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις τους αναφορικά με τις δικές τους εμπειρίες με όσους συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ένα σύστημα πόντων χρησιμοποιήθηκε για να προάγει την εποικοδομητική και συνεργατική άμιλλα στην οποία το 2011 συμμετείχαν 4164 μαθητές.

Το πιλοτικό πρόγραμμα θεωρήθηκε επιτυχημένο όσον αφορά:

1. το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή της πολύγλωσσης ιστοσελίδας του
2. την εμβάθυνση της ενημέρωσης αναφορικά με τον υγιή τρόπο διαβίωσης
3. την προώθηση της αντίληψης για το πώς να αποκτήσει συνοχή η διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα και να επισημανθούν παγκόσμια θέματα συζήτησης που σχετίζονται με την εξερεύνηση του διαστήματος από τον άνθρωπο.

Ειδικότερα οι στόχοι του Mission X:Train like an Astronaut είναι:

- Η δημιουργία παγκόσμιου ενδιαφέροντος για την εξερεύνηση του διαστήματος και η ενημέρωση του κοινού για τη σημασία της καλής σωματικής κατάστασης και καλής υγείας.
- Η προβολή του διαθέσιμου εκπαιδευτικού περιεχομένου που παρέχεται από τους εταίρους του ISS.
- Η αξιοποίηση των διεθνών ευκαιριών προβολής όπως η δορυφορική ζεύξη με τους αστροναύτες του ISS.

- Η επέκταση της αλληλοκατανόησης ως μιας αναγκαίας διαδικασίας για την επίτευξη μιας πολυεθνικής εκπαιδευτικής προσπάθειας.
- Η δημιουργία και διανομή μέσω διαδικτύου εκπαιδευτικού υλικού για την υγεία και την καλή φυσική κατάσταση.

Η Mission X 2015 (MX15) με μια ματιά/ Μέθοδος προσέγγισης

Η Δράση Mission X απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και οι δραστηριότητές της θα επεκταθούν σύντομα και σε παιδιά ηλικίας 12-14 ετών. Κεντρικός διαχειριστής του προγράμματος είναι η NASA, που συνεπικουρείται πρωτίστως από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Διαστήματος European Space Agency (ESA) καθώς και από άλλους διαστημικούς οργανισμούς όπως Agenzia Spaziale Italiana (ASI), Japan Aerospace Exploration Agency (JAXA), Centre National d' Etudes Spatiales (CNES), German Aerospace Center (DLR), UK SPACE, Netherlands Space, Euro Space Center, Austrian Research Promotion Agency (FFG), Comision Colombiana del Espacio (CCE), Czech Space Office (CSO), Πλανητάρια και Πανεπιστήμια. Από τα στοιχεία του 2015 προέκυψαν: 38.546 εγγραφές μαθητών, 28 συμμετοχές χωρών, 16 γλώσσες, 805 Ομάδες, 13 Διαστημικοί Οργανισμοί και Διαστημικά Γραφεία και 15 Οργανισμοί και Ινστιτούτα.

Καθώς το πρόγραμμα υποστηρίζεται από ένα διεθνές FORUM, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να γνωριστούν με Σχολεία από 30 κράτη απ' όλο τον κόσμο και να παρακολουθούν μέσω των αναρτήσεων κάθε χώρας την εφαρμογή του προγράμματος, αποκτώντας έτσι καινούριες ιδέες και εμπειρίες. Η χρησιμοποίηση του ιστότοπου trainlikeanastronaut.org ως μεθόδου επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, ενθουσιάζει μαθητές και εκπαιδευτικούς. Παράλληλα η Δράση συνδέει τους μαθητές απ' όλο τον κόσμο με αστροναύτες, οι οποίοι προωθούν τη σημασία του να «μένεις σε φόρμα» τόσο στο μυαλό όσο και στο σώμα.

Κατά τη διάρκεια της Δράσης οι χώρες ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να ολοκληρώσουν τις προκλήσεις της Αποστολής. Κάθε χώρα αποτελείται από Ομάδες που εγγράφονται στον ιστότοπο και έχουν δωρεάν πρόσβαση στις διαφορετικές δραστηριότητες που θα επιλέξουν να κάνουν από τις προτεινόμενες και να τις αναφέρουν αναρτώντας τις. Όπως κάθε διαστημική αποστολή διαθέτει μασκότ (Astro Τσάρλι), λογότυπο (Αποστολή X Logo), σημαία και τραγούδι (Play Mission X Song), τα οποία με τον τρόπο τους ενθουσιάζουν τους εμπλεκόμενους. Κάθε δραστηριότητα που ολοκληρώνεται και καταχωρείται στον ιστότοπο της Δράσης κερδίζει πόντους. Ο ιστότοπος επίσης περιλαμβάνει μία σειρά εκπαιδευτικών βίντεο trainlikeanastronaut.org/activity-videos και αναλυτικών οδηγιών trainlikeanastronaut.org/mission-data - συνοδευόμενων με την απαραίτητη στοχοθεσία- τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευελιξία όσον αφορά τυχόν τροποποιήσεις για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων, οι οποίες χωρίζονται σε 3 επίπεδα. Δεν μπορείς να προχωρήσεις στο επίπεδο 2 εάν δεν έχεις ολοκληρώσει με τις ασκήσεις του επιπέδου 1. Ομοίως δεν μπορείς να προχωρήσεις στο επίπεδο 3 εάν δεν έχεις ολοκληρώσει με τις ασκήσεις του επιπέδου 2.

Καθ' όλη τη διάρκεια της πενταετούς πραγματοποίησης της δράσης οι αστροναύτες όλων των διαστημικών οργανισμών, που συμμετέχουν στην υλοποίηση προγραμμάτων του International Space Station (ISS), συνδράμουν ενεργά τη Mission X: με τη φυσική τους παρουσία σε διάφορες εκδηλώσεις ή μέσω τηλεδιασκέψεων αλλά και κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στον ISS με εν πτήσει τηλεδιασκέψεις με τα συνεργαζόμενα σχολεία καθώς και με την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης Mission X ορίζεται ένας αστροναύτης ως Mission X Ambassador. Για τη χρονιά 2015 ήταν η Ιταλίδα πρώτη Ευρωπαία αστροναύτης του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος, Samantha Christoforetti, η οποία έστειλε τους χαιρετισμούς της από το Διάστημα μέσω facebook στους μαθητές της Ελλάδας που συμμετείχαν, την ώρα που ο ISS βρισκόταν πάνω

από την Ελλάδα και τη φωτογράφιζε facebook.com/trainastronaut (11 Φεβρουαρίου 2015). Για το 2016 έχουν οριστεί δύο αστροναύτες ως Ambassador, ο Βρετανός Tim Peak και ο Δανός Andreas Mogensen. Γενικά η συμμετοχή των αστροναυτών, που λειτουργούν ως πρότυπο προβάλλοντας τη ζωτική σημασία της σωματικής άσκησης, δίνει μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό στους μαθητές, αυξάνει το κύρος της όλης δράσης και οι εν πτήσει τηλεδιασκέψεις των αστροναυτών στις MX Ομάδες είναι ένας ισχυρός τρόπος για την παρακίνηση των παιδιών και την επιτυχία της δράσης.
Δραστηριότητες Επιπέδου 1: Τίτλοι

1. Base Station Walk –Back: Περπατώ στη βάση
2. The Speed of Light:Ταχύτητα του Φωτός
3. Mission: Control! Αποστολή: Έλεγχος!
4. Jump for the Moon: Χοροπηδά στη Σελήνη
5. Crew Strength Training: Ενδυνάμωση Πληρώματος
6. Energy of an Astronaut: Η ενέργεια ενός Αστροναύτη
7. Planet you go, Gravity you Find: Πήγαινε στον πλανήτη, βρες τη βαρύτητα.
8. Space Roll-n-roll: Διαστημικό Roll-n-roll:
9. Hydration Station: Σταθμός Ενυδάτωσης

Δραστηριότητες Επιπέδου 2: Τίτλοι

1. Get on Your Space Cycle! Ανέβα στο διαστημικό ποδήλατο!
2. Let’s Climb A Martian Mountain: Ας ανέβουμε ένα διαστημικό βουνό
3. Crew Assembly: Συγκέντρωση του Πληρώματος
4. Do a Spacewalk: Περπάτα στο διάστημα
5. Explore and Discover: Εξερεύνησε και Ανακάλυψε
6. Building an Astronaut Core: Χτίζοντας το σώμα ενός Αστροναύτη
7. Agility Astro-Course: Μάθημα Αστρικής Ευκινησίας
8. A Taste of Space: Διαστημική γεύση

Δραστηριότητες Επιπέδου 3: Εφαρμόζεται Κυκλική Εκπαίδευση.

Η Δράση «Mission X, Train like an Astronaut» υλοποιείται σε τρεις φάσεις: Προ-Πρόκληση, Πρόκληση, Μετά την Πρόκληση.

Κατά τη διάρκεια της «φάσης της Προ-Πρόκλησης» οι διεθνείς εταίροι της Mission X αναπτύσσουν ειδικές κατευθυντήριες γραμμές για την Πρόκληση μεταξύ των οποίων η ανάπτυξη των ομάδων, τα σημεία δομής και το περιεχόμενο. Μέρος του περιεχομένου αναπτύχθηκε από τη NASA και την ESA. Η ανάπτυξη του διαδικτυακού τόπου trainlikeanastronaut.org είναι κρίσιμη σε αυτή τη φάση, καθότι αυτός αποτελεί μία ενιαία αποθήκη για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και τη βάση δεδομένων του προγράμματος: το περιεχόμενο του έργου καθώς και τη δομή βαθμολογίας (πόντων), που δίνει στις ομάδες τον ενθουσιασμό που απαιτείται, ούτως ώστε αθροίζοντας τη βαθμολογία τους, να βοηθήσουν τη μασκότ της Δράσης, τον Astro-Charlie «να περπατήσει στη Σελήνη». Αυτός ο ιστότοπος είναι η πύλη για την παγκόσμια επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων κρατών, των ομάδων και των επικεφαλής των ομάδων.

Κατά τη διάρκεια της «φάσης της Πρόκλησης», που σχεδόν για κάθε κράτος που συμμετέχει (βόρειο ημισφαίριο) αρχίζει τον Ιανουάριο και διαρκεί 9 εβδομάδες, οι ομάδες από το κάθε κράτος αναρτούν στην ιστοσελίδα του προγράμματος πληροφορίες, φωτογραφίες και βίντεο από τις δραστηριότητες που επέλεξαν να πραγματοποιήσουν, κερδίζοντας ταυτόχρονα βαθμούς αλλά και ηλεκτρονικές βραβεύσεις (e-Budges). Για κάθε δύο δραστηριότητες σωματικής άσκησης (physical activities) που η ομάδα ολοκλήρωσε και ανέφερε, λαμβάνει ένα e-Budge. Για κάθε μία επιστημονική δραστηριότητα (science activity) που η ομάδα ολοκλήρωσε και ανέφερε λαμβάνει ένα e-Budge. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές και οι ομάδες απ’ όλο τον κόσμο μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο όλων των ομάδων.

Στην «μετά την Πρόκληση φάση», μετά την ολοκλήρωση της πρόκλησης, αφού οι ομάδες υποβάλλουν την τελική βαθμολογία τους, γιορτάζουν τη σκληρή δουλειά και προσπάθειά

τους με εκδηλώσεις. Παρά το γεγονός ότι όλες οι χώρες γιορτάζουν τα ίδια επιτεύγματα, η εορτή κλεισίματος τελείται διαφορετικά στις επιμέρους χώρες. Ο σκοπός της κάθε εκδήλωσης λήξης είναι οι ομάδες να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα και να συνεχίσουν οι μαθητές να φροντίζουν για την καλή φυσική τους κατάσταση σε συνδυασμό με τη σωστή διατροφή. Σύμφωνα με τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών, αποστέλλονται από τη NASA σημαιάκια της Δράσης για όλους τους μαθητές καθώς και σημαίες της Δράσης ανά περιοχή Σχολείου.

Ρόλοι και υποχρεώσεις

Κάθε χώρα-εταίρος ή Country Lead χώρας είναι υπεύθυνη για τη μετάφραση του περιεχομένου της ιστοσελίδας στη γλώσσα της χώρας που αντιπροσωπεύει, εάν είναι απαραίτητο, συμμετέχει στις μηνιαίες τηλεδιασκέψεις που πραγματοποιούνται από τη NASA, αναζητεί, υποστηρίζει και παρακολουθεί την πρόοδο των ομάδων που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα, αποστέλλει συγκεντρωτικά δεδομένα και συντάσσει την τελική έκθεση πεπραγμένων της Δράσης MX στο τέλος κάθε έτους. Επίσης είναι υπεύθυνη να ενημερώνει κυβερνητικούς και τοπικούς παράγοντες καθώς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), που μπορούν να βοηθήσουν στη διάχυση της ιδέας αυτής. Τυχόν χορηγοί και υποστηρικτές της Δράσης είναι αποδεκτοί και το λογότυπό τους αναρτάται στην αρχική σελίδα της ιστοσελίδας της Δράσης.

Η ελληνική πιλοτική συμμετοχή στο Πρόγραμμα Mission X

Ως φαίνεται από τα στατιστικά στοιχεία της μελέτης Pilot Project Final Report, 2011, το χρονικό διάστημα από 1ης Αυγούστου 2010 έως 30 Απριλίου 2011 η επισκεψιμότητα της ιστοσελίδας trainlikeanastronaut.org από ελληνικής πλευράς ανήλθε σε 348 πατήματα με μέσο όρο παραμονής 2:34 λεπτά.

Η αρχή για την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πρόκλησης Mission X: Train like an Astronaut έγινε με το συνδυασμό του εορτασμού της Πανελλήνιας Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού (6.10.2014) με τις ήδη προγραμματισμένες εκδηλώσεις του 25ου Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών για την Παγκόσμια Εβδομάδα Διαστήματος (4-10 Οκτωβρίου 2014). Ο θεματικός άξονας «Ρατσισμός και Διαφορετικότητα, όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι», που γιορταζόταν την ίδια μέρα, επιτεύχθηκε μέσω της αξιοποίησης του Διαστήματος. Το πολυεθνικό πλήρωμα του Διεθνούς Διαστημικού Σταθμού αποτελεί πολύ χαρακτηριστική περίπτωση σε παγκόσμιο επίπεδο, όπου συνυπάρχουν και συνεργάζονται από διαφορετικές χώρες πληρώματα, γυναίκες και άνδρες, που ο καθένας έχει ειδική αποστολή, για να πραγματοποιηθεί με ασφάλεια ο στόχος τους αποβλέποντας πάντα στην ειρηνική χρήση του Διαστήματος. Θέλοντας να περάσουμε στους μαθητές μας αντιρατσιστικά μηνύματα, έγινε εκτενής αναφορά στον κοσμοναύτη Θεόδωρο Γιουρτσίχιν. Γεννημένος το 1959 στο Βατούμι της Γεωργίας, ελληνικής καταγωγής από την πλευρά της μητέρας του (Μικρούλας Γραμματικοπούλου-Γιουρτσιχίνα), συγκαταλέγεται στους πιο έμπειρους Ρώσους κοσμοναύτες. Λόγω του γενικότερου ενδιαφέροντος των μαθητών στη Δράση MissionX το Σχολείο εγγράφηκε επίσημα σ’αυτή. Είναι το πρώτο ελληνικό Σχολείο που δήλωσε συμμετοχή και έχει τη χαρά να είναι αυτό που έβαλε την ελληνική σημαία σε μια διεθνή δράση, στην οποία συμμετέχουν σήμερα 30 χώρες απ’ όλο τον κόσμο. Με την περιορισμένη διάχυση του Προγράμματος στην εκπαιδευτική κοινότητα για πιλοτική εφαρμογή, συμμετείχαν στο MissionX2015, 417 μαθητές και 14 εκπαιδευτικοί από 4 Σχολεία: το 25ο Δημ. Σχολείο Αχαρνών, το 22ο Δημ. Σχολείο Αχαρνών, το 6ο Δημ. Σχολείο Άνω Λιοσίων και το 18ο Δημ. Σχολείο Ξάνθης. Οι στόχοι της ελληνικής συμμετοχής παραμένουν οι ίδιοι ως προσδιορίζονται σήμερα στην Mission X: Train like an Astronaut. Οι πλείστοι εξ αυτών επιτεύχθηκαν από το πρώτο έτος εφαρμογής του προγράμματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι δύο εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) των συμμετεχόντων σχολείων, ευαισθητοποιημένοι για την εξερεύνηση του διαστήματος, επελέγησαν και παρακολούθησαν το Summer Teacher

Workshop της ESA στο Noordwijk Ολλανδίας από 8-10 Ιουλίου 2015 με έξοδα καλυπτόμενα από τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό. Δημιουργήθηκε με υλικό από την ESA έντυπο και ηλεκτρονικό τεύχος με τίτλο «Το Διάστημα μας οδηγεί. Η ζωή στο διάστημα». Ψηφιοποιείται από την Country Lead Ελλάδας το υπάρχον Education Kit της ESA «Human Spaceflight, Space for Life» (BR-241/GR), που απευθύνεται σε δασκάλους δημοτικών σχολείων και τους μαθητές τους ηλικίας 8-10 ετών.

Επ' ευκαιρία της ολοκλήρωσης της Δράσης για το 2015 δόθηκαν σε όλους τους μαθητές που συμμετείχαν, αναμνηστικά σημαιάκια (δώρο της NASA) και βεβαιώσεις συμμετοχής. Η επίσημη συμμετοχή στο πρόγραμμα γιορτάστηκε στις Αχαρνές την 5η Ιουνίου 2015 με την παρουσία δύο Σχολείων και την υποστήριξη του Δήμου Αχαρνών, που δώρισε στους συμμετέχοντες μαθητές φανελάκια με το λογότυπο της δράσης. Κατά τη διάρκεια της τελετής μίλησε ιατρός-διατροφολόγος στους μαθητές και στο κοινό για τη σχέση καλής υγείας, καλής διατροφής και φυσικής άσκησης. Διανεμήθηκε επίσης έντυπο για τη σωστή διατροφή. Εκτός από το Δήμο Αχαρνών που υποστηρίζει το MissionX, το Ίδρυμα Ευγενίδου/Νέο Ψηφιακό Πλανητάριο ανταποκρίθηκε θετικά στο αίτημα της Country Lead και ανέλαβε επίσης υποστηρικτής του Προγράμματος. Στα πλαίσια της συνεργασίας αυτής μελετάται η δυνατότητα δορυφορικής ζεύξης των αστροναυτών του ISS με τους μαθητές στο χώρο του Πλανηταρίου. Τα λογότυπα των υποστηριχτών MX Ελλάδας ήδη έχουν αναρτηθεί στην αρχική σελίδα της ιστοσελίδας της δράσης.

Οι δραστηριότητες της φυσικής αγωγής πραγματοποιήθηκαν από τους γυμναστές των σχολείων ενώ οι δραστηριότητες για την υγιεινή διατροφή από τους δασκάλους των τμημάτων που υλοποίησαν τη Δράση. Κατ' αυτό τον τρόπο, δόθηκε η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (δασκάλους, γυμναστές, εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, μουσικής, πληροφορικής, καλλιτεχνικών, θεατρικής αγωγής) να συνεργαστούν μεταξύ τους με σκοπό την υποστήριξη εκπαιδευτικής δράσης. Με έγκριση της NASA, κεντρικού διαχειριστή του Προγράμματος και με τη σύμφωνη γνώμη της ESA, η Country Lead της Ελλάδας δημιούργησε βεβαίωση συμμετοχής, που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη Δράση. Η Country Lead της Ελλάδας επιλέχθηκε ύστερα από τηλεφωνική συνέντευξη διάρκειας 53 λεπτών με την Nubia A. Carvajal, NASA Johnson Space Center, Human Recearch Program Engagement and Communications, MissionX: Train like an Astronaut Project Coordinator. Ως εκπρόσωπος της Ελλάδας, η Country Lead συμμετείχε ενεργά στην ετήσια επιμορφωτική συνάντηση MX Face-to Face Working Group Meeting που πραγματοποιήθηκε από τις 27-29 Μαΐου 2015 στη Ρώμη (ιδίοις εξόδοις). Στις 27 και 28 Μαΐου στις εγκαταστάσεις της Ιταλικής Υπηρεσίας Διαστήματος/Agenzia Spaziale Italiana (ASI) και στις 29 Μαΐου στο Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο Elsa Morante. Η Country Lead έχει ενημερώσει εγγράφως για τη Δράση υπηρεσιακούς παράγοντες και βρίσκεται εν αναμονή ακροάσεων για εκτενέστερη ενημέρωσή των. Καταβάλλονται προσπάθειες για μεγαλύτερη διάχυση αυτής. Οι ελληνικές αναρτήσεις φαίνονται στο trainlikeanastronaut.org/content/greece/103114. Παρά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα ως φαίνονται από τις ηλεκτρονικές βραβεύσεις (e-badges) κρίνονται αρκούντως ικανοποιητικά. Οι προσπάθειες της ελληνικής ομάδας (Team Greece) επιβραβεύτηκαν από τον Scott Townsend, Scientist Educator της NASA HRPEO. Οπωσδήποτε όμως υπάρχει ευρύτερο πεδίο ακάλυπτων ακόμη πρωτοβουλιών ειδικότερα όσον αφορά τόσο στην επιλογή των επιστημονικών δραστηριοτήτων (science activities) όσο και στην περαιτέρω υλοποίηση της δράσης τους.

Συμπεράσματα

Εν ολίγοις το πρόγραμμα Mission X: Train like an Astronaut αναδεικνύει τη σημασία της δια βίου υγιεινής ζωής, παρακινεί τους μαθητές να είναι πιο δραστήριοι σωματικά, τούς διδάσκει τον τρόπο με τον οποίο η σωματική άσκηση συνεισφέρει στην εξερεύνηση του διαστήματος, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της επιστημονικής σκέψης και αποσκοπεί στο να εμπνεύσει και να

ενθαρρύνει τους μαθητές μέσα από τη γοητεία του Διαστήματος και των διαστημικών πτήσεων να συνεχίσουν τη σταδιοδρομία τους στον τομέα της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών/Science, (Technology, Engineering, Mathematics, STEM). Το Διάστημα κατά τεκμήριο είναι το απόλυτο διαθεματικό μέσο για τη διδασκαλία της Ιστορίας, Γεωγραφίας, Φυσικών Επιστημών, Περιβάλλοντος, Αγωγής Υγείας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Λογοτεχνίας, και Θρησκείας.

Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, απόλαυσαν τη διαδικασία μάθησης και αλληλεπίδρασης με άλλες χώρες διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, γεγονός που αύξησε το ενδιαφέρον τους για τη Δράση. Η συμμετοχή των μαθητών σε ασκήσεις, που αποσκοπούν στην ενίσχυση της δύναμης, της αντοχής, της συγκέντρωσης, της ετοιμότητας αντίδρασης, της αύξησης της αίσθησης ισορροπίας και της εξασφάλισης καλύτερου προσανατολισμού στο χώρο, τούς πρόσφερε ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και την περαιτέρω βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Όλα τα προαναφερθέντα στην περίπτωση της Ελλάδας θα μπορούσαν αν υιοθετηθούν και ισχύσουν στην πράξη να προσφέρουν εφαλτήριο για την άνοδο του βιοτικού επιπέδου του Ελληνικού πληθυσμού μέσω της εμφύσησής τους με υγιέστερα πρότυπα διαβίωσης.

Οι προτάσεις που κάνουμε για τη διάδοση και ευρύτερη χρήση του καινοτόμου αυτού προγράμματος συνοψίζονται ως εξής: α) η ελληνική πολιτεία οφείλει να αγκαλιάσει και να φροντίσει έμπρακτα να το υποστηρίξει μέσω της διάχυσης για υλοποίησή του στις σχολικές μονάδες και άλλους φορείς, συνειδητοποιώντας ότι η αξιοποίηση τέτοιων δράσεων και η ενθάρρυνση ενεργειών ανάλογου βεληνεκούς μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει για την προώθηση της σωματικής και ψυχικής υγείας των πολιτών. β) η Ευρωπαϊκή Ένωση να καθιερώσει, ως έχει η ίδια δεσμευτεί, την απονομή ευρωπαϊκού σήματος στα σχολεία, που υποστηρίζουν και προωθούν ενεργά τη σωματική άσκηση για την ενίσχυση του ρόλου του αθλητισμού στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (COM (2007) 391 FINAL).

Αναφορές

www.trainlikeanastronaut.org τελευταία προσπέλαση 15.6.2015
Read the final report for the 2011 Mission X pilot project (PDF, 1.9 MB)
Read the final report for the 2012 Mission X Project (PDF, 5.1 MB)
Read the final report for the 2013 Mission X Project (PDF, 34.4 MB)
Read the final report for the 2014 Mission X Project (PDF, 25.6 MB)
Face2FaceMeeting 2015 (Rome)-18MB
http://47pdea.weebly.com/uploads/4/0/3/6/40365059/panellinia_imera_sx._ath._gia_symboulo.pdf τελευταία προσπέλαση 15.6.2015

ESA. *Διατροφή στο Μέλλον μας, Διατροφή στη Γη και το Διάστημα* τελευταία προσπέλαση 15.6.2015 από **http://www.esa.int/Education/Feeding_our_future_nutrition_on_Earth_and_in_space**

ESA. *Τα συστατικά για τη ζωή στη γη και στο διάστημα.* Τελευταία προσπέλαση 15.6.2015 από **http://download.esa.int/wmv/ESA_EDU_2008-09-12_EL_wmphigh.wmv**

SHE, *Schools for Health in Europe 2015 in focus.* Τελευταία προσπέλαση 15.6.2015 από http://www.schools-for-health.eu/uploads/files/SHE-folder2015-LR%20zonder%20snijlijnen.pdf

Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, (2009). *Κατευθυντήριες οδηγίες για την προαγωγή της Υγιεινής Διατροφής και Φυσικής Άσκησης στα Σχολεία. Πρόγραμμα "HEPS"*

Τελευταία προσπέλαση 15.6.2015 από
http://www.ich.gr/files/School_Guidelines_HEPS.pdf
Ντάνης, Α, (2011). *Δομή και Προγραμματισμός της σχολικής Φυσικής Αγωγής.* Θεσσαλονίκη, 31-32, 45, 58, 60-62. Τελευταία προσπέλαση 15.6.2015 από
http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/danis_e_book.pdf
Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). COM (2007) 279 final. *Λευκή Βίβλος για μια Ευρωπαϊκή Στρατηγική για θέματα υγείας που έχουν σχέση με τη Διατροφή, το Υπερβολικό Βάρος και την Παχυσαρκία,* 4.
Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). COM (2007) 391 final. *Λευκή Βίβλος για τον Αθλητισμό,* 6
Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο, (2013). *Σύσταση του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2013, σχετικά με την προώθηση της σωματικής άσκησης για τη βελτίωση της υγείας σε όλους τους τομείς,* (2013/C 354/01), 1.
Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2013). COM (2013) 603 final. *Πρόταση, Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την προώθηση της σωματικής άσκησης για τη βελτίωση της υγείας σε όλους τους τομείς,* 2.



ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΛΛΑΓΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Μπακάλμπαση Ελένη
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής ,
Msc. στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Παν/μίου Θεσσαλίας,
mpakalmp@gmail.com

Δημητρίου Ιωάννης
Φιλόλογος, ΓΕΛ Γόννων, ν. Λάρισας
giannisdimitriou1963@gmail.com

Περίληψη

Η διεθνή βιβλιογραφία τονίζει ότι είναι καθοριστικός ρόλος της σχολικής διοίκησης. Ο απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι να καταδείξει την στάση που επιδεικνύουν τα διευθυντικά στελέχη όσον αφορά στην επιμόρφωσή τους και στην συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη. Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως την έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 78 άτομα όλοι Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 43 (55%) είναι άνδρες και οι 35 (45%) γυναίκες σχεδόν από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας. Οι ερωτηθέντες Διευθυντές προτάσσουν την συνεχή επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν πως θα ήθελαν να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους και να το διαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Επιμόρφωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, Επιστημονική κατάρτιση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Εισαγωγή

Είναι σε όλους γνωστό, ότι το σχολικό έργο είναι σύνθετο και μοναδικό και η παιδαγωγική διαδικασία πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Στην καθημερινή ζωή των σχολείων παρουσιάζεται πλήθος προβλημάτων και δυσχερειών, τα οποία έχουν κατά κύριο λόγο σχέση με παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα. Συνεπώς η σωστή διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της. Αν επίσης λάβουμε υπόψη, ότι η ευημερία ενός οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών του, η επιλογή των πλέον ικανών ανθρώπων και η αξιοποίησή τους στις ανάλογες θέσεις αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διαδικασίας διοίκησης (Σαίτης, 2000:240). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, διότι αυτός επωμίζεται τον κύριο συντονισμό όλων των δυνάμεων, που δρουν στη σχολική μονάδα.

Το σχολείο όντας ένας ανοικτός οργανισμός που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, χρειάζεται την ανάλογη οργάνωση και σύστημα διοίκησης που θα αξιοποιεί τους

διαθέσιμους πόρους σε δεδομένη κάθε φορά συγκυρία. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη διοικητικού στελέχους που γνωρίζει τις αρχές της διοικητικής επιστήμης και κατανοεί τους παράγοντες που επιδρούν συστηματικά στο περιβάλλον έχοντας την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά. Οι διευθυντές λοιπόν απαιτείται να έχουν διοικητικές και ηγετικές δεξιότητες και αυτό θα επιτευχθεί μέσω μιας διαρκούς αυτοβελτίωσης και επιμόρφωσης των διευθυντών, η οποία θα οδηγήσει σε συνεχή βελτίωση της ποιότητας ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (Ζωγόπουλος, 2012). Εξάλλου, όπως τονίζεται από τον Πασιαρδή (2014: 85), «οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι διά βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν».

Θεωρητικό υπόβαθρο

Αποσαφήνιση του όρου διοίκηση ολικής ποιότητας

Η έννοια της Διοίκησης «Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση θεωρείται ως μια φιλοσοφία, ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες. Η «Ολική Ποιότητα» δεν περιλαμβάνει μόνο το αποτέλεσμα, αλλά συγχρόνως περιλαμβάνει και την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και την ποιότητα των διαδικασιών στην εκπαίδευση. «Ολική σημαίνει ότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Φασουλής, 2000). Για τον Πασιαρδή (2004), η ΔΟΠ προσφέρει ένα σύνολο από αρχές και εργαλεία διοίκησης που εκσυγχρονίζουν στην ουσία τη συστημική θεωρία και τα οποία όταν συνδυαστούν, παρέχουν μια ευέλικτη και αποτελεσματική μέθοδο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), «το μοντέλο της ΔΟΠ ενσωματώνει πολλές από τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης –ηγεσίας και κυρίως αρχές από το συνεργατικό-συμμετοχικό ,το μετασχηματιστικό, το πρότυπο της κουλτούρας αλλά και το ορθολογικό πρότυπο. Τις εντάσσει σε ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, του οποίου η εφαρμογή οδηγεί σε μετασχηματισμό του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού στο σύνολό του και κάθε επιμέρους μονάδας του με επίκεντρο την βελτίωση της ποιότητας και απαιτεί την πλήρη αποδοχή και τη δέσμευση στις αρχές και τις διαδικασίες του».

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως: α) τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος β) τις δυσλειτουργίες που έχουν να κάνουν με το σύστημα στελέχωσης και το σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων των εκπαιδευτικών και γ) την έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, το οποίο να βασίζεται στην καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας και στην ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης των εργαζομένων (Ζαβλανός , 2003:45).

Επιμόρφωση Διευθυντών σχολικών μονάδων

Σημαντικό θέμα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνιστά και η διαδικασία στελέχωσης των σχολικών μονάδων η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων και το σύστημα ανάπτυξης των διοικητικών ικανοτήτων των ηγετικών στελεχών καθώς και το σύστημα επιμόρφωσής τους.

Αν και η θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι από τις κατώτερες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ο ρόλος του ωστόσο είναι καίριος για την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία της με στόχο την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση, σε βαθμό που θα λέγαμε, ότι η εξέλιξη ή η στασιμότητα μιας σχολικής μονάδας αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα του εκάστοτε

Διευθυντή, καθώς συν τοις άλλοις, κάθε τέτοια προσπάθεια απαιτεί όραμα, αφοσίωση, προσωπική ενασχόληση και ισχυρή θέληση. Για πολλούς ερευνητές ο Διευθυντής είναι επιφορτισμένος με ένα διπλό ρόλο, του σχολικού ηγέτη από τη μία και του διορισμένου υπαλλήλου των εκπαιδευτικών αρχών από την άλλη. Εξαιτίας αυτής της διπλής ιδιότητας πράττει σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας, που ηγείται αλλά και σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του.

Οι Διευθυντές στην Ελλάδα σε αντίθεση με τα ισχύοντα σε άλλες χώρες, δεν τυγχάνουν σφαιρικής μετεκπαίδευσης στο αντικείμενο της διοίκησης, έτσι ώστε να μπορούν να ενεργούν σαν πραγματικοί ηγέτες. Το να επενδύει όμως κανείς στην εκπαίδευση σημαίνει να επενδύσει στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων. Όπως αναφέρει ο Drucker (1998:158, 161), η αυτοκαλλιέργεια του αποτελεσματικού στελέχους έχει μεγάλη σημασία για την πρόοδο ενός οργανισμού και ανοίγει νέους ορίζοντες για στελέχη κι εργαζόμενους, αφού η ατομική εξέλιξη είναι ο μόνος τρόπος συγκερασμού των στόχων του οργανισμού και των αναγκών του ατόμου. Άλλωστε έρευνες έχουν επισημάνει πως οι αδυναμίες των διευθυντικών στελεχών αποδίδονται σε ελλείψεις κατάρτισης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων (Saitis & Eliophotou, 2004), ενώ φαίνεται πως από την κατάρτισή τους στο τομέα αυτό αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αδυναμίες τους και βελτιώνονται (Linn, Sherman, & Gill, 2007: Pheko, 2008). Η σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης των ηγετών της εκπαίδευσης και μετά την προαγωγή τους σε ηγετικές θέσεις αποτελεί κοινό συμπέρασμα πολλών μελετητών (Χατζηπαναγιώτου, 2003: Πασιαρδής , 2004: Linn et al, 2007: Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: Pheko, 2008:) και όπως αναφέρεται στη διεθνή συγκριτική μελέτη του Huber, (2004) , πολλές χώρες έχουν εστιάσει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των Διευθυντών .

Στην Ελλάδα ωστόσο, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι από ερευνητικές διαπιστώσεις, οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων καθώς και πολλά στελέχη εκπαίδευσης δεν διαθέτουν διοικητική επάρκεια. Αυτό οφείλεται στο ότι οι διευθυντές των σχολείων σήμερα όσο και τα άλλα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφενός είναι απόφοιτοι κυρίως των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, στις οποίες δεν διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα της διοίκησης της εκπαίδευσης, αφετέρου είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που μόνο τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται ανάλογα γνωστικά αντικείμενα. Κατά συνεπεία ο «νευραλγικός» αυτός χώρος καλύπτεται από εκπαιδευτικούς, που δε διαθέτουν διοικητική ή και παιδαγωγική επάρκεια (Γεωργογιάννης, Λάγιος, Κουνέλη, 2005). Σχετικές ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των Διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005: Γουρναρόπουλος, 2009). Για το θέμα κατάρτισης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, επίσης, συγκριτική μελέτη (Αλεξογιαννοπούλου, 2006:109), έδειξε ότι στη Μεγάλη Βρετανία λειτουργούν προγράμματα, τα οποία "προετοιμάζουν τους μελλοντικούς διευθυντές και άλλα που μετεκπαιδεύουν τους νεοδιοριζόμενους και τους διευθυντές με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας".

Ερευνητική προσέγγιση, Ερευνητικός σχεδιασμός - Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σκοπός της εργασίας

Όπως βεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχολική διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Για το λόγο αυτό η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως **σκοπό** να ερευνήσει τις στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τους. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Μια μελέτη που χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια καθιστά ικανούς τους ερευνητές να περιγράφουν τρέχουσες καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison., 2005: Wilkinson & Birmingham, 2003). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα τεθούν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Υ1: Για να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων οφείλουν να επιμορφώνονται και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Υ2: Οι διευθυντές ασκούν διοίκηση στηριζόμενοι στην εμπειρία τους – εκπαιδευτική ή διοικητική - παρά στην επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικής μονάδας.

Από την πλευρά των ερευνητών έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν με ακρίβεια και σαφήνεια οι ερευνητικές υποθέσεις, να έχουν λογική συνέπεια και συνοχή , να είναι νοηματικά αξιόλογες, ενδιαφέρουσες και σημαντικές. Μόνο όταν ισχύουν αυτά, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια βαθιά διερεύνηση τους, προσανατολίζεται η έρευνα, προσδιορίζεται το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν, και γενικά το πρόβλημα καθίσταται προσιτό στην έρευνα. Επίσης προσδιορίζεται καλύτερα το ερευνητικό πεδίο και γίνεται πιο συγκεκριμένο (Βάμβουκας, 2007; Mason, 2003:42-44,74).

Η Mason (2003:31) επισημαίνει τη χρηστική αξία ενός ερευνητικού σχεδιασμού για τον ίδιο τον ερευνητή, αλλά και για την αυστηρή, συνεπή και συνεκτική ανάπτυξη της μελέτης του. Βασικό στάδιο στον ερευνητικό σχεδιασμό είναι και η επιλογή της μεθόδου έρευνας που θα ακολουθηθεί.

Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα πήραν μέρος 78 άτομα όλοι Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Για την επίτευξη των στόχων, τη διερεύνηση και τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε 130 διευθυντές σχολείων της επικράτειας με τυχαία επιλογή σχολείων σε κάθε νομό αλλά απάντησαν σχεδόν οι μισοί προφανώς λόγου φόρτου εργασίας .

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από το Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2013. Η επεξεργασία διήρκεσε τρεις περίπου μήνες με την παρακάτω διαδικασία: Αρχικά, τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν και αριθμήθηκαν. Συνολικά τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν συμπληρωμένα ήταν 78. Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση και η κωδικογράφηση όλων των απαντήσεων. Έγινε επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων. Στο τέλος έγινε μηχανογραφική επεξεργασία των δηλώσεων με το στατιστικό πακέτο SPSS-21. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά ικανοποιητικό, κυρίως για το λόγο ότι προέρχεται σχεδόν από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας **(πίνακας 1).**

Πίνακας 1: Περιοχές εργασίας των Διευθυντών

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΑΤΤΙΚΗΣ	11	14,1
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	5	6,4
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	8	10,3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	5	6,4
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	3	3,8
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	10	12,8
ΗΠΕΙΡΟΥ	3	3,8
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	3	3,8
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	9	11,5
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	7	9,0
ΚΡΗΤΗΣ	5	6,4

ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	5	6,4
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	4	5,1
ΣΥΝΟΛΟ	78	100,0

Στην έρευνά μας συμμετείχαν 1 Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου, 49 Διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων, 14 Διευθυντές/ντριες Γυμνασίων , 11 Διευθυντές/ντριες Λυκείων, 2 Διευθυντές/ντριες ΕΠΑΛ και 1 Διευθυντής Ειδικού Σχολείου. Συνολικά, 63% των ερωτηθέντων ανήκουν στην Α/θμια Εκπαίδευση και το 37% στη Β/θμια ενώ οι 43 (55%) είναι άνδρες και οι 35 (45%) γυναίκες.

Οκτώ (8/50) διευθυντές σε σύνολο πενήντα (50) σχολείων Α/θμιας εκπαίδευσης ηγούνται μικρών σχολικών μονάδων δηλ. με μαθητικό δυναμικό κάτω των 100 μαθητών, 34 από αυτούς διευθύνουν σχολικές μονάδες που έχουν 100-250 μαθητές και 8/50 Διευθυντές διοικούν σχολικές μονάδες μεγαλύτερες των 250 μαθητών. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο και ΕΠΑΛ) η αναλογία έχει ως εξής: πέντε (5) επί συνόλου 27 Διευθυντών Δευτεροβάθμιας είναι σε μικρές σχολικές μονάδες (<100 μαθητών), οκτώ διευθύνουν σχολεία που έχουν 100-250 μαθητές και 12/27 Διευθυντές διοικούν μεγάλες σχολικές μονάδες (>250 μαθητές).

Αναφορικά με την **ηλικία**, η πλειοψηφία των διευθυντών είναι μεταξύ 41-50 ετών με ποσοστό 62,8% ενώ ακολουθούν με ποσοστό 34,6% οι ερωτώμενοι που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών.

Αναφορικά με τη **συνολική υπηρεσία** οι ερωτώμενοι έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σε ποσοστό 65%, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 34% έχει προϋπηρεσία από 11-20 έτη .

Ως αναφορά τα επιπλέον προσόντα 39 διευθυντές (50%) έχουν μεταπτυχιακό αλλά μόνο οι 18 από αυτούς έχουν ειδικευθεί σε θέματα διοίκησης και καλύπτουν ένα ποσοστό του 46% αυτών που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Το 13% των ερωτώμενων δηλ. 10 διευθυντές κατέχουν διδακτορικό τίτλο.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων που αφορούν στην επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης και επιστημονικής κατάρτισής τους

Σχεδόν όλοι (91% ή 71/78) θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης **(γράφ. 1),** γιατί θα ασκήσουν έτσι καλύτερα τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Μόνο επτά (7) ερωτώμενοι - 4 άνδρες και 3 γυναίκες, από τους οποίους οι 3 ανήκουν στους νέους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11-15 έτη, απάντησαν αρνητικά .



ΓΡΑΦΗΜΑ 1

Το συγκεκριμένο δείγμα Διευθυντών έχουν σε μεγάλο ποσοστό (83,3% ή 65/78) επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης και μόλις το 16,7% δεν έχει αυτό το προσόν. Η απάντησή τους θεωρούμε ότι πηγάζει από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει ως Διευθυντές, δηλ. από τη βελτίωση του έργου τους, μέσα από διάφορες μορφές επιμόρφωσης. Το παραπάνω εύρημα δεν επαληθεύει τη **Υ2** ερευνητική μας υπόθεση η οποία έλεγε πως «Οι διευθυντές

ασκούν διοίκηση στηριζόμενοι στην εμπειρία τους – εκπαιδευτική ή διοικητική - παρά στην επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικής μονάδας». Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα διαφόρων πανεπιστημίων εξειδικευμένα στην διοίκηση της εκπαίδευσης (23 ερωτώμενοι έχουν παρακολουθήσει ένα τέτοιο μεταπτυχιακό) αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια πολλών ωρών που φαίνεται να παρακολούθησαν οι 17 από του 65 συνολικά επιμορφούμενους σε θέματα διοίκησης συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Ενθαρρυντικό σημάδι ως προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης της εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Το περιεχόμενο του αντικειμένου επιτέλους απομακρύνεται από την ερμηνεία της νομοθεσίας, την απλή γνώση των νόμων, των διατάξεων και των διαδικασιών και προσανατολίζεται σε ποιοτικότερα θέματα. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών οφείλει να παρέχει στα υποψήφια στελέχη, αντίληψη της πολυπλοκότητας της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των ποικίλων ρόλων και ευθυνών που θα κληθούν να αναλάβουν, των πολυποίκιλων δεξιοτήτων που θα χρειαστεί να επιδείξουν καθώς και το σύνολο της γνώσης και της θεωρίας που έχει συσσωρευτεί από τη σχετική έρευνα (Λαΐνας, 2004).

Στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής – μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από ένα θέμα - για θέματα που θα ήθελαν να επιμορφωθούν οι ερωτώμενοι Διευθυντές **(πίνακας 2),** με φθίνουσα σειρά τα τέσσερα πρώτα είναι: Διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων 76,9%, Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού 57,7%, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης 52,6%, Προγραμματισμός και αξιολόγηση σχολικών μονάδων 52,6%. Υπήρχε και μια ερώτηση στην οποία μπορούσαν να αναφέρουν ένα άλλο θέμα που θα τους ενδιέφερε. Τέσσερα είναι τα επιπλέον θέματα που αναφέρθηκαν από λίγους ερωτώμενους:

1) δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με φορείς, Δήμο, γονείς
2) τρόποι αυτοχρηματοδότησης σχολικών
3) δημόσιες σχέσεις
4) ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

1.	Διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων	76,9%
2.	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	57,7%
3.	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	52,6%
4.	Προγραμματισμός και αξιολόγηση σχολικών μονάδων	52,6%
5.	Ηγεσία στη σχολική μονάδα	43,6%
6.	Εκπαιδευτική νομοθεσία	41%
7.	Καθήκοντα Διευθυντών σχολικών μονάδων	38,5%
8.	Επικοινωνία στη σχολική μονάδα	37,2%
9.	Οικονομική διαχείριση σχολικών μονάδων	28,2%
10.	Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	28,2%
11.	Χρήση νέων τεχνολογιών	21,8%
12.	Διαχείριση χρόνου	20,5%

Παρατηρούμε τη με διαφορά πρώτη επιλογή της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα. Φαινόμενο συχνό κατά τα τελευταία χρόνια, με αυξητική τάση. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, η κινητικότητα του πληθυσμού (όχι μόνο του εκπαιδευτικού) και οι σύνθετες συνθήκες διαβίωσης αποτελούν παράγοντες ρευστότητας στις σχέσεις μέσα και έξω από το σχολείο. Η αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες από τη μεριά του Διευθυντή. Επίσης, απαιτείται ανάλογη ευελιξία και ικανότητα για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εμπλέκεται πλέον στη σχολική διαδικασία και αποτελεί πεδίο διαφορετικών προσεγγίσεων εκ μέρους της Διεύθυνσης. Ο Διευθυντής, που θέλει να ηγείται και να είναι αποτελεσματικός γνωρίζει ότι πρέπει να είναι ικανός να φέρνει εις πέρας πρώτιστα τα προβλήματα που αφορούν συγκρούσεις και διαφορές μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας. Αντίστοιχη έρευνα σε χώρες της Κοινοπολιτείας (Commonwealth) από τους ερευνητές Πασιαρδή και Brauckmann έδειξε πως

η βασικότερη ανάγκη για βελτίωση των διευθυντών βρίσκονται στις γνωστικές περιοχές «Παιδαγωγική Ηγεσία και Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» (Πασιαρδής, 2014).

Η επιμόρφωση αυτή επιλέγεται να γίνεται πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους από το 42,3% των ερωτηθέντων Διευθυντών. Δηλ. να έχουν τα ανάλογα εφόδια κατά την είσοδό τους στη θέση ευθύνης αλλά και να συνεχίζουν να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους. Η επιλογή μακροχρόνιων επιμορφωτικών προγραμμάτων κατάρτισης διάρκειας 6-12 μηνών, μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους υποστηρίζεται από ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξης του 23,1% (18/78). Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν την **Υ1** ερευνητική μας υπόθεση η οποία συγκεκριμένα έλεγε: «Για να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων οφείλουν να επιμορφώνονται και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Η σημασία και η σπουδαιότητα που αποκτά η επιμόρφωση τόσο για τη στήριξη των εκπαιδευτικών όσο και για την ενίσχυση του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ακόμη μεγαλύτερη, λόγω των ταχύτατων κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών αλλά και των ευθυνών που απορρέουν από την επαγγελματική τους θέση (Κωστίκα:2004:31). Η σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης των ηγετών της εκπαίδευσης και μετά την προαγωγή τους σε ηγετικές θέσεις αποτελεί κοινό συμπέρασμα πολλών μελετητών (Χατζηπαναγιώτου, 2003: Πασιαρδής , 2004: Linn et al, 2007: Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: Pheko, 2008:) και όπως αναφέρεται στη διεθνή συγκριτική μελέτη του Huber, (2004) πολλές χώρες έχουν εστιάσει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των Διευθυντών.

Οι περισσότεροι διευθυντές (36/78) απάντησαν πως θα ήθελαν να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους και να το διαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες τους. Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της υποχρεωτικής επιμόρφωσης δε θέματα που είναι ήδη γνωστά σε έναν αριθμό Διευθυντών, με αποτελέσματα αποθαρρυντικά. Ημερίδες που αστοχούν, καθώς παραβλέπουν τις ανάγκες των Διευθυντών, τις προσωπικές και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων τους.

Στην ερώτηση, αν η επιμόρφωση των Διευθυντών οφείλει να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική, οι 70/78 (90%) θεωρούν πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική και μόνο οι 8/78 (10%) πιστεύουν πως πρέπει να είναι προαιρετική **(γράφ. 2).** Η ανάγκη για απόκτηση κατάλληλων εφοδίων, για την άσκηση της διεύθυνσης, δηλώνεται σχεδόν απόλυτα από τη συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών. Και τα εφόδια αυτά θα αποκτηθούν μέσα από συνεχείς επιμορφωτικές δράσεις, αλληλεπιδράσεις και οσμώσεις, οι οποίες θα προσδώσουν το ανάλογο κύρος στους συμμετέχοντες.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2

Στην πραγματικότητα, πολλές χώρες , έχοντας αντιληφθεί την σημασία της σχολικής ηγεσίας, έχουν θέσει σε εφαρμογή προγράμματα εκπαίδευσης των διευθυντών σχολείων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την Αγγλία, ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδά, Χόνγκ Κόνγκ όπου οι μελλοντικοί Διευθυντές πρέπει να έχουν πιστοποιητικό κατάλληλης προετοιμασίας (Πασιαρδής, 2014:244-245).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα εργασία καταδεικνύει πως υπάρχει ανάγκη να στελεχωθούν τα σχολεία με άτομα που έχουν επιστημονικές γνώσεις-ικανότητες και όχι μόνο πολλά χρόνια υπηρεσίας ή εμπειρία. Η πλειοψηφία των Διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα προτάσσουν την συνεχή επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Οι σχολικοί ηγέτες για να ηγούνται αποτελεσματικά πρέπει να διαθέτουν ένα εύρος ικανοτήτων και προσόντων. Η απόκτηση των προσόντων και η ενίσχυση των ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα περιλαμβάνουν την μελέτη θεωρητικών μοντέλων, την εκμάθηση ενός συνόλου τεχνικών γνώσεων, που θα εντοπίζονται σε οικονομικά θέματα , θέματα προσωπικού, συστήματα πληροφοριών και παιδαγωγικά θέματα. Ακόμη τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία μεθόδων για την ανάπτυξη των αντιληπτικών προσόντων , για την επίλυση των προβλημάτων καθώς και μορφές πρακτικής άσκησης, μελέτης περιπτώσεων, προσομοίωσης του ηγετικού ρόλου μέσα σε συνθήκες επίβλεψης. Τα προγράμματα ανάπτυξης στελεχών εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ταχύρυθμα και να πραγματοποιούνται πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους ώστε να έχουν τα ανάλογα εφόδια κατά την είσοδό τους στη θέση ευθύνης αλλά και να συνεχίζουν να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους. Ενδείκνυται επίσης και η υποχρεωτική μακράς διάρκειας (π.χ. εξάμηνης ή ετήσιας διάρκειας) εκπαίδευσης των στελεχών σχολικών μονάδων ώστε η λογική της συνεχούς βελτίωσης να γίνει στάση, φιλοσοφία και τρόπος ζωής. Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς έναν αποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό που θα βοηθήσει να τεθούν οι βάσεις της διασφάλισης παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και την βελτίωση της παραγωγικότητας κάθε οργανισμού που διοικεί. Ο κάθε τομέας της εκπαίδευσης χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία και στενή παρακολούθηση των εξελίξεων που παρατηρούνται διεθνώς, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα. Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης όπως οι διευθυντές Σχολικών Μονάδων, πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001).

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό διευθυντών και οι ερευνητές διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για κάποια συμπεράσματα που πιθανόν να χρειάζονται περισσότερο ανάλυση και διερεύνηση, αφού στηρίχθηκαν σε υποκειμενική αξιολόγηση, του περιορισμένου σε αριθμό υποκείμενων της έρευνας. Επιπλέον η χρονική διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας ήταν περιορισμένη ενώ η διεξαγωγή της αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίου, περιορίζει τον έλεγχο εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν και την ερμηνεία των απόψεων των ερωτώμενων Διευθυντών/ντριών.

Επιμύθιο

Με βάση του διλλήματος που θέτει η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνιστά μονόδρομο για την οικονομική και κοινωνική ευημερία των κρατών. Η σχολική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ένα αποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό που να παρέχει σωστές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Επιβάλλεται λοιπόν, ως στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, να είναι η σταδιακή αποκέντρωση και αυτονομία των σχολικών μονάδων σε θέματα υποδομής, επιμόρφωσης και αναπτυξιακών προγραμμάτων.

Για την υλοποίηση αυτών των στόχων ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι σημαντικός και μπορεί να πραγματοποιηθεί με σωστή επιλογή κατάλληλων στελεχών εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη δε σημασία οφείλεται να δίνεται στην επιστημονική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών ώστε να λειτουργούν ενδυναμωτικά με κύριο στόχο την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Ελπίδα και ευχή όλων μας αποτελεί η σκέψη πως φαίνεται να ωριμάζουν οι συνθήκες ώστε η ελληνική πολιτεία να διασφαλίσει τη συνοχή και τη συνέχεια των ρυθμίσεων εκείνων που θα αφορούν τα ηγετικά στελέχη αλλά και τους εκπαιδευτικούς συνολικά, αποδίδοντας την απαραίτητη και αναγκαία βαρύτητα στην επαγγελματικής τους ανάπτυξη.

Πηγές

Ελληνική

1. Αλεξογιαννοπούλου Β. (2006), *"Ο Διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και την Μεγάλη Βρετανία",* Διπλωματική Εργασία στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.

2. Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης

3. Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των Διευθυντών σχολικών μονάδων στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Άρτας με τίτλο: Διοίκηση Α΄/ θμιας και Β΄/μιας Εκπαίδευσης*. Άρτα, Δεκέμβρης 2005

4. Γουρναρόπουλος, Γ. (2009). Η Διοικητική Επιμόρφωση ως Παράγοντας Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών στην Εκπαίδευση, *Διοικητική Ενημέρωση, τευχ.48,* σελ. 64-87.

5. Drucker, P. (1998). *Το αποτελεσματικό στέλεχος,* Αθήνα : Κλειδάριθμος

6. Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα: Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ, Π.Ι.

7. Ζαβλανός , Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στη εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

8. Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, *Εκπαιδευτικά 101-102*, σελ.37-51.

9. Λαΐνας Α. (2004). «Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου». *Επιστημονική Επετηρίδα* ΠΤΔΕ. , 17. σελ. 151-179.

10. Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετ. Δημητριάδου Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

11. Πασιαρδής. Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Β` Αναθεωρημένη Έκδοση

12. Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

13. Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α (2005). Η Αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Διοικητική Ενημέρωση 4, σελ.* 43-56.

14. Φασουλής ,Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της Σχολικής Μονάδας-προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. *Πρακτικά Β` Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος – Αθήνα.*

15. Φασούλης Κ. (2001), Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4, σελ. 186-198*.
16. Χατζηπαναγιώτου. Π. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στο: Περιλήψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας. Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Πράξη «*Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης*». σελ. 32-34. Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008. ΚΕΡΥΣΔΕ

Ξενόγλωσση

1. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: RoutledgeFalmer
2. Huber, S.G. (2004). Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programmes in 15 countries. London: RoutledgeFalmer
3. Linn, G.B., Sherman, R., & Gill, P.B. (2007). “Making meaning of educational leadership. The principal ship in metaphor.” *National Association of Secondary School Principals (NASPP) Bulletin, 91(2),* pp.161-171.
4. Pheko, B. (2008). “Secondary School Leadership Practice in Botswana: Implications for Effective Training”, *Educational Management Administration & Leadership, 36,* pp: 71-84.
5. Saitis, C., & Eliophotou, M. (2004). “Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: Evidence from Greece”, *Leadership and Policy in Schools, 3 (2),* pp. 135-157.
6. Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers.* London: RoutledgeFalmer

Σχολικό Κλίμα και ο Ρόλος του Διευθυντή/Ηγέτη στη Βελτίωσή του

Τσιόνκη Μαγδαληνή
Καθηγήτρια Αγγλικής & Υπεύθυνη ΣΕΠ
tsionkhm@gmail.com

Ζήκου Μαρία
Καθηγήτρια Τεχνολογίας ΠΕ17.07
marizal38@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το σχολικό κλίμα εννοιολογικά, τις διαστάσεις του, τους παράγοντες που επηρεάζουν στη διαμόρφωσή του και ερευνά τρόπους βελτίωσής του. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή/ηγέτη στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και κατά επέκταση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας όλου του οργανισμού και των μελών του. Η αναγνώριση των παραμέτρων που συγκροτούν ένα καλό σχολικό κλίμα και το πώς αυτές αλληλοσυνδέονται θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τον συντονισμό των ενεργειών της σχολικής κοινότητας και για την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων έτσι ώστε να συνδιαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την βελτίωση του κλίματος του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, αποτελεσματικότητα, συστημική προσέγγιση, μετασχηματισμός, σχέδιο δράσης

Εισαγωγή

Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Παρόλο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό από τη σύστασή του και χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία και τυποποίηση στη δομή του, η κάθε σχολική μονάδα αποπνέει μια δική της ατμόσφαιρα τελείως προσωπική που την κάνει να ξεχωρίζει από τις άλλες. Πολύ εύκολα από την πρώτη κιόλας επίσκεψη κάποιος ανακαλύπτει το κλίμα που επικρατεί μέσα σε κάποιο σχολείο. Είναι η αίσθηση που αποκομίζει κάποιος της ζεστασιάς, της φιλοξενίας, ή το αντίθετο της πλήξης, του φόβου, της ανασφάλειας. Ο όρος «σχολικό κλίμα », χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται ο ακριβής ορισμός του. Ποικίλοι ορισμοί προσέγγισης του σχολικού κλίματος εντοπίζονται μέσα από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας. Ο Kottkamp, (1984) θεωρεί ότι το κλίμα καθορίζεται από κοινές αξίες, ερμηνείες κοινωνικών δραστηριοτήτων και ευρέως διαδεδομένους ορισμούς του σκοπού. Οι Hoy et al., 1991: 10 δήλωσαν ότι « σχολικό κλίμα είναι η ανθεκτική ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στη συλλογική αντίληψη συμπεριφοράς τους στα σχολεία». Οι Hoy & Miskel, 2005:185, ορίζουν το σχολικό κλίμα ως «το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από ένα άλλο και το οποίο επηρεάζει τις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου». Ο Tableman, 2004:2 εστιάζει στις διαστάσεις λέγοντας ότι σχολικό κλίμα είναι «Οι φυσικές και ψυχολογικές πτυχές του σχολείου που παρέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση».

Το σχολικό κλίμα έχει ορισθεί ποικιλοτρόπως ως η ατμόσφαιρα, η ιδεολογία, η κοινότητα, το ήθος, η προσωπικότητα, το σχολικό περιβάλλον , το πώς αισθάνεται κάποιος για το σχολείο και τους ανθρώπους του, ή πως αισθάνεται κάποιος για τις εμπειρίες του στο σχολείο (Gangi, 2009:9).

Άλλοι ερευνητές όπως οι Freiberg & Stein, (1999) περιγράφουν το σχολικό κλίμα σαν την καρδιά, την ψυχή και την ουσία του σχολείου που ωθεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να το αγαπούν και να θέλουν να είναι μέρος του. Αυτή η ανανεωμένη έμφαση στη σημασία του σχολικού κλίματος ενισχύθηκε περαιτέρω από μια μελέτη μετα - ανάλυση που πραγματοποιήθηκε από τους Wang et al., (1997), η οποία διαπίστωσε ότι η σχολική κουλτούρα και το κλίμα ήταν μεταξύ των κορυφαίων παραγόντων που επηρεάζουν τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Το 2007 στα πλαίσια μιας εποικοδομητικής συνάντησης, το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των Η.Π.Α. (National School Climate Center,), το Εθνικό Κέντρο Μάθησης του Πολίτη (National Center for Learning and Citizenship) και η Επιτροπή Παιδείας των Κρατών (Education Commission of the States), συναίνεσαν ότι η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής συνδέεται άμεσα με το σχολικό κλίμα και όρισαν ότι το σχολικό κλίμα βασίζεται στα πρότυπα των εμπειριών της ζωής του σχολείου και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις πρακτικές ηγεσίας, καθώς και τις οργανωτικές δομές (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι μερικοί ερευνητές επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική και κοινωνική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι εστιάζουν στα δομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του όρου. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή.

Ανάλυση θεωρητικού πλαισίου διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το σχολικό κλίμα όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, είναι ένα πολύπλοκο κατασκεύασμα που περιλαμβάνει φυσική, κοινωνική και ακαδημαϊκή διάσταση (Loukas, 2007). Η φυσική διάσταση αφορά στην εμφάνιση του σχολικού κτιρίου και των τάξεών του, στο μέγεθος και στην αναλογία μαθητών καθηγητών στην τάξη και στην οργάνωση της διδασκαλίας στο σχολείο, στη διαθεσιμότητα των πόρων, στην ασφάλεια και στην άνεση. Η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ και ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό, την ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό, την ένταση του ανταγωνισμού και της κοινωνικής σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και το βαθμό στον οποίο οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό συνεισφέρουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο σχολείο. Η ακαδημαϊκή διάσταση περιλαμβάνει την ποιότητα της διδασκαλίας, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την άμεση αναφορά των αποτελεσμάτων των μαθητών στους γονείς.

Οι Cohen, McCloskey & Pickeral, (2009) επιχειρούν μια διαφορετική κατηγοριοποίηση τεσσάρων διατάσεων του σχολικού κλίματος:

1η Ασφάλεια : Κανόνες και πρότυπα. Ανακοινώνονται ξεκάθαρα οι κανόνες για τη σωματική βία και τη λεκτική κακοποίηση και απαιτείται η σαφής και συνεπής εφαρμογή τους. Σωματική ασφάλεια: αίσθηση ότι οι μαθητές και ενήλικες αισθάνονται ασφαλείς σωματικά στο σχολείο. Κοινωνική και συναισθηματική ασφάλεια: αίσθηση ότι οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς από λεκτική κακοποίηση, πειράγματα και αποκλεισμό.

2η Διδασκαλία και Μάθηση. Υποστήριξη για μάθηση: υποστηρικτικές πρακτικές

διδασκαλίας, όπως εποικοδομητική ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση για θετική ανάληψη ρίσκου, ακαδημαϊκή πρόκληση, εξατομικευμένη προσοχή και ευκαιρίες να αποδείξουν τις γνώσεις και δεξιότητες με διάφορους τρόπους. Κοινωνική και πολιτική μάθηση: υποστήριξη για ανάπτυξη των κοινωνικών και πολιτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της αποτελεσματικής ακρόασης, της επίλυσης συγκρούσεων, του προβληματισμού, της ευθύνης και της ηθικής λήψης αποφάσεων.

3η Διαπροσωπικές σχέσεις. Σεβασμός στη διαφορετικότητα. Αμοιβαίος σεβασμός στις ατομικές διαφορές σε όλα τα επίπεδα του σχολείου ανάμεσα σε: μαθητή-μαθητή, ενήλικα-μαθητή, ενήλικα – ενήλικα. Κοινωνική υποστήριξη-ενήλικες. Συνεργατική και με εμπιστοσύνη σχέση μεταξύ των ενηλίκων και υποστήριξη των μαθητών από τους ενήλικες όσον αφορά τις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, προθυμία να ακούσουν και προσωπική ανησυχία. Κοινωνική υποστήριξη μαθητών. Δίκτυο σχέσεων με τους συνομηλίκους για ακαδημαϊκή και προσωπική υποστήριξη.

4η Θεσμικό περιβάλλον. Σχολική συνεκτικότητα. Θετική αναγνώριση από το σχολείο, αίσθηση του ανήκειν, και κανόνες για ευρεία συμμετοχή στη σχολική ζωή των μαθητών και των οικογενειών. Φυσικό περιβάλλον. Καθαριότητα, τάξη, κατάλληλες εγκαταστάσεις και επαρκείς πόροι και υλικά.

Από τις προηγούμενες αναφορές συμπεραίνουμε ότι οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος αφορούν την ασφάλεια, τις σχέσεις των εμπλεκομένων στο σχολείο, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης καθώς και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Επομένως το σχολικό κλίμα είναι πολυδιάστατο και σύνθετο και οι διαστάσεις του αυτές αλληλεπιδρούν δυναμικά η μια με την άλλη και επηρεάζουν η μια την άλλη σε μεγάλο βαθμό, για αυτό και το συναντάμε με διαφορετικούς τύπους στη βιβλιογραφία. Έτσι σύμφωνα με τους Halpin & Croft, (1963) και Καβούρη, (1998) οι μορφές του σχολικού κλίματος που συναντάμε είναι οι ακόλουθες: *Ανοικτό κλίμα:* Ομαδικό-συνεργατικό, υψηλό πνεύμα ανάμεσα στους διευθυντή -εκπαιδευτικούς. Παροχή στήριξης και αυτονομίας από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς και συνεργασία υποστήριξη και ανάπτυξη φιλικών-κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. *Κλειστό κλίμα:* Τυπικές - ψυχρές σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών. *Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης*: αυταρχική συμπεριφορά από τον διευθυντή- Συνεργασία σύμπνοια και υψηλό αίσθημα ευθύνης εκπαιδευτικών. *Το αυτόνομο κλίμα:* ελάχιστος έλεγχος από το διευθυντή - εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως με βάση τις προσωπικές ανάγκες. *Το οικείο κλίμα:* ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους διευθυντή –εκπαιδευτικούς με ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους. *Το ελεγχόμενο κλίμα:* οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται από την έννοια της εκτέλεσης του καθήκοντος. *Κλίμα αποχής/αποφυγής:* Υψηλή υποστήριξη από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς δίνοντας τους δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών- Απάθεια και έλλειψη συνεργατικότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Μελετώντας τις διαστάσεις και την τυπολογία του σχολικού κλίματος αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό αποτελεί ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Χατζηπαναγιώτου, 2014).

Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνεται με το δικό του τρόπο το κλίμα, επηρεασμένο από την προσωπικότητά του, τις αντιλήψεις του, τα πιστεύω του. Το πώς οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, και οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα αισθάνονται για το κλίμα του σχολείου τους κρύβεται πίσω από ατομικές συμπεριφορές, και νόρμες της ομάδας. Συνεπώς διαπιστώνεται ότι το κλίμα ενός σχολείου δεν βιώνεται με τον ίδιο τρόπο από όλα τα μέλη του, αλλά υπάρχει μεταβλητότητα στις ατομικές αντιλήψεις του κλίματος ενός σχολείου και οι ερευνητές προτείνουν ότι είναι η υποκειμενική αντίληψη του περιβάλλοντος που επηρεάζει τις προσωπικές εκβάσεις των μελών. Για παράδειγμα αν ένας μαθητής θεωρεί ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται γι 'αυτόν, η αντίληψη αυτή θα επηρεάσει

τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη. Επιπλέον, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών μπορεί να επηρεάσουν αυτές τις αντιλήψεις, έτσι ώστε οι μαθητές που είναι επιθετικοί μπορεί να αντιληφθούν το σχολικό κλίμα τους πιο αρνητικά από εκείνους τους μαθητές που δεν είναι.

Υπάρχουν επομένως πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη που έχει το κάθε άτομο για το κλίμα όπως είναι το φύλο του, η ηλικία του, η κοινωνικοοικονομική του θέση, και η πολιτισμική του ταυτότητα. Οι συνθήκες και το περιβάλλον της σχολικής μονάδας καθορίζουν το κλίμα της καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της.

Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες και για το λόγο αυτό ο τρόπος αντίληψης του για τον καθένα είναι μοναδικός. Αυτή η μοναδικότητα στην αντίληψη αλλά και στη διαμόρφωση του κλίματος φανερώνει την συνθετότητα του ορισμού του.

Κάποιοι άλλοι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος που ο Daar, (2010) τους παρουσιάζει με σειρά σπουδαιότητας είναι: Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών. Αίσθημα ασφάλειας. Διοίκηση. Προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης. Συμπεριφορά μαθητών. Καθοδήγηση. Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Δραστηριότητες των μαθητών. Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και σχετίζονται με τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον όσο και με τους στόχους, τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

Η σπουδαιότητα του θετικού κλίματος στην εκπαιδευτική μονάδα

Πληθώρα ερευνών κατέδειξε το σημαντικό ρόλο του σχολικού κλίματος τόσο στις λειτουργίες του σχολείου όσο και στα αποτελέσματά του. Έτσι, ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να βελτιώσει την απόδοση του προσωπικού, να δημιουργήσει υψηλό ηθικό και να βελτιώσει τα επιτεύγματα των μαθητών (Freiberg , 1998). Οι Heck, (2000) και Goddard et al.,(2000) σύνδεσαν το σχολικό κλίμα με τα επιτεύγματα των μαθητών. Το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού προγράμματος. «Χωρίς ένα κλίμα που δημιουργεί μια αρμονική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ο υψηλός βαθμός ακαδημαϊκής επίδοσης είναι δύσκολο, αν όχι εντελώς αδύνατο να επιτευχθεί» (Hoyle et al., 1985:15) . Οι Bulach et al., 1995, βρήκαν μια σημαντική σχέση μεταξύ της επιτυχίας των μαθητών και του σχολικού κλίματος. Καθώς οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δεν έχουν καταφέρει να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών στα σχολεία, λόγο του ότι απέτυχαν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τη σημασία της κουλτούρας και του κλίματος των σχολείων (Dufour & Eaker, 1998), οι Bulach & Malone, 1994, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη μεταρρύθμιση του σχολείου. Ο πρώτος βασικός σκοπός του σχολείου είναι να δημιουργήσει και να προσφέρει ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον, φιλόξενο στην ανθρώπινη μάθηση (Barth, 2001). Ο Urban, 1999: 69 υποστηρίζει ότι «Αν δεν βιώσουν οι μαθητές ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα, μερικοί μπορεί να μην επιτύχουν τους πιο στοιχειώδεις στόχους ή και να μην αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους». Οι Hoy et al., 1990 διαπίστωσαν ότι η μακροπρόθεσμη βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση ήταν άμεσα συνυφασμένη με σχολεία με ισχυρή έμφαση σε αυτήν, στο πλαίσιο ενός υγιούς και ανοιχτού κλίματος.

Τα σχολεία που έχουν ένα ασφαλές κλίμα, για παράδειγμα, προωθούν σχέσεις υψηλής ποιότητας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μειώνοντας την πιθανότητα της βίας. Από την άλλη πλευρά, ένα κλίμα δυσπιστίας, χάους, ή ασέβειας εμποδίζει τους μαθητές και το προσωπικό να παρακινηθούν και περιορίζει το βαθμό επιτυχίας των μαθητών. Ο μετασχηματισμός επομένως του σχολικού κλίματος αποτελεί βασικό στοιχείο για τη

βελτίωση σχολείων που παρουσιάζουν ποσοστά μαθητών από μειονότητες, από φτωχές οικογένειες και μαθητές ειδικής εκπαίδευσης (Herman et al., 2008). Συμβάλλει γενικότερα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και στην δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Δημιουργεί την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς και μαθητές της αποδοτικότητας και της επίτευξης των στόχων τους συνεισφέροντας στη σχολική επιτυχία του κάθε μαθητή. Αναμφισβήτητα λοιπόν η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος αποδεικνύεται σπουδαία για το σχολικό οργανισμό για αυτό μέλημα όλων είναι η διαρκής προσπάθεια βελτίωσής του.

Προτάσεις βελτίωσης του σχολικού κλίματος

Τρόποι βελτίωσης του σχολικού κλίματος

Αρχικά, η καθιέρωση μιας κοινής αντίληψης σχετικά με τον ορισμό του σχολικού κλίματος μεταξύ του οργανισμού και του προσωπικού είναι το πρώτο βήμα για τον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο το σχολικό κλίμα είναι θετικό και ευνοϊκό για τη μάθηση. Η αξιολόγηση του υπάρχοντος σχολικού κλίματος και ο προσδιορισμός ενός σχεδίου δράσης για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, που απαραιτήτως θα περιλαμβάνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί το επόμενο βήμα.

Χρησιμοποιώντας στοιχεία από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και το βοηθητικό προσωπικό, για το πώς αισθάνονται για το σχολείο τους, καθώς και λεπτομερή, αναλυτικά αρχεία που αφορούν την πειθαρχία και τη συμμετοχή των μαθητών μπορεί να συμβάλλει στην αποτύπωση του κλίματος σε μια σχολική μονάδα. Κατά την εξέταση των στοιχείων, είναι σημαντικό να προωθηθεί και να διατηρηθεί μια ατμόσφαιρα ανοικτής επικοινωνίας στην οποία ο καθένας έχει αξία και οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως το θεμέλιο της ασφάλειας, της υπερηφάνειας, του σεβασμού, της εμπιστοσύνης, και το κίνητρο για να δημιουργήσει ένα σχολείο με δομές υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης για όλους τους μαθητές.

Η διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια κυκλική διαδικασία πέντε σταδίων σύμφωνα με το C.S.E.E. (Center for Social and Emotional Education): προετοιμασία και σχεδιασμός, δημιουργία των θεμελίων αξιολόγησης, κατανόηση πορισμάτων της αξιολόγησης και σχεδιασμός δράσης, εφαρμογή του σχεδίου δράσης, εκπαιδευτικές και συστηματικές προγραμματικές προσπάθειες, επαναξιολόγηση και επανάληψη της διαδικασίας.

Στο πρώτο στάδιο βασιζόμαστε στις προσπάθειες του παρελθόντος για να δημιουργήσουμε μια ηγετική ομάδα που αντιπροσωπεύει τη σχολική κοινότητα. Μπαίνουνε οι βάσεις για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος με την εκπαίδευση των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού στη διαρκή διαδικασία βελτίωσης του κλίματος. Εκτιμάται η ετοιμότητα όλων και επιβεβαιώνουμε ότι υπάρχουν επαρκείς πόροι για το εγχείρημα (υλικό, χώροι, προσωπικό, χρόνος). Χτίζεται εμπιστοσύνη και συνεργατικές δεξιότητες που αποτελούν τη βάση για τη βελτίωση του σχολείου.

Κατά το δεύτερο στάδιο γίνεται συστηματική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σχολείου σε σχέση με το κλίμα και αναπτύσσονται σχέδια για μοίρασμα των αποτελεσμάτων αξιολόγησης με όλη τη σχολική κοινότητα.

Στο τρίτο στάδιο κατανοούνται τα ευρήματα και αναλύονται βαθύτερα τα αποτελέσματα αξιολόγησης. Κατανοούνται έτσι περιοχές ομοφωνιών και διαφωνιών για την προώθηση της μάθησης και της δέσμευσης. Γίνεται ιεράρχηση των στόχων και ερευνούνται καλές πρακτικές και αποδεδειγμένα εκπαιδευτικά συστημικά προγράμματα και προσπάθειες. Τέλος αναπτύσσεται ένα σχέδιο δράσης για την προώθηση της μάθησης και του θετικού κλίματος.

Σε αυτό το στάδιο το τέταρτο σύμφωνα πάντα με το C.S.E.E. υλοποιείται το σχέδιο

δράσης με εμπεριστατωμένες παιδαγωγικές και συστημικές προσπάθειες που είναι σχεδιασμένες να προάγουν πιο ασφαλείς και υγιείς σχέσεις. Υπάρχουν σαφώς οριοθετημένα σημεία αναφοράς που παρακολουθούνται για να διασφαλιστεί ότι το σχέδιο δράσης έχει τεθεί σε εφαρμογή όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά και ότι υπάρχει μια συνεχής προσπάθεια μάθησης από τις επιτυχίες και τις προκλήσεις. Οι ενήλικες βελτιώνουν τη δική τους κοινωνική, συναισθηματική, πολιτική και πνευματική μάθηση.

Στο τελευταίο στάδιο γίνεται η επανεκτίμηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων. Η σχολική μονάδα ανακαλύπτει τι έχει αλλάξει και πως, τι βοήθησε και τι εμπόδισε περισσότερο την διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Γιορτάζονται οι επιτυχίες του παρελθόντος και αναθεωρούνται τα σχέδια για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Η βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι μια συνεχής διαδικασία. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο αποτελεί έργο και δέσμευση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ακριβώς όπως ποτέ δεν σταματάς να μαθαίνεις ως άτομο, ποτέ δεν σταματάς να μαθαίνεις και να βελτιώνεσαι σαν σχολική κοινότητα.

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη βελτίωση του σχολικού κλίματος

Ο διευθυντής, όπως ο μαέστρος μιας ορχήστρας, ηγείται όλων, κινεί τα νήματα και διευθύνει το έργο της μονάδας διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν σημαντικά το κλίμα ενός σχολείου, άμεσα η έμμεσα (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009).

Η κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται κυρίως από έλλειψη κινήτρων, αναγνώρισης των προσπαθειών και αποδοτικής πρακτικής. Είναι λοιπόν αναγκαιότητα το ελληνικό σχολείο να βγει από την εσωστρέφεια και την αδράνεια που το διακρίνει και να αποκτήσει ελπίδα και δυναμική για πρόοδο και εξέλιξη. Ο ρόλος του ηγέτη αρκεί για να την ανατρέψει; Προφανώς αυτό δεν φτάνει καθώς χρειάζεται την ενεργή και συλλογική συμμετοχή όλων των μετόχων του σχολείου για αυτό άλλωστε ο ρόλος του ηγέτη είναι άκρως σημαντικός στην ενεργοποίηση και εθελοντική δέσμευση των εμπλεκομένων για την επίτευξη του κοινού οράματος. Θα βοηθούσε τον ηγέτη η χάραξη μιας γενικότερης στρατηγικής πολιτικής για το σχολικό κλίμα αν μπορούσε να ανατεθεί σε κάποιον ειδικό από το κράτος;

Σύμφωνα με τους McCabe & Cohen, 2006, κάποια κράτη είτε έχουν αναπτύξει πολιτικές είτε έχουν έναν ειδικό για το σχολικό κλίμα. Αυτή η έλλειψη κρατικής στήριξης για την ενίσχυση του σχολικού κλίματος περιορίζει σημαντικά την ικανότητα των διευθυντών σχολείων να παρέχει θετικές αλλαγές. Το Northwest Regional Educational Laboratory (2003), προσφέρει προτάσεις για την προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στα σχολεία με τους διευθυντές. Αυτά περιλαμβάνουν: τη διευκόλυνση και τη μοντελοποίηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας, την υποστήριξη του δικαιώματος και της σημασίας της αποκλίνουσας άποψης, τη μείωση της ευπάθειας και την αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Οι διευθυντές ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση του οράματος του σχολείου, να διευκολύνουν την εφαρμογή της αποστολής τους και να δημιουργήσουν θετικό κλίμα στο σχολείου. Για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του κλίματος θα πρέπει να υπάρξει μια αποτελεσματική οριζόντια και κάθετη επικοινωνία μέσα και έξω από τον οργανισμό. Θα πρέπει να φροντίζουν ώστε τα κανάλια επικοινωνίας να είναι ανοιχτά και αμφίδρομα για να μοιράζεται η πληροφορία ισόποσα παντού χωρίς «παρεμβολές» που δημιουργούν κλίμα επιφυλακτικότητας, φόβου ή έλλειψης εμπιστοσύνης. Οι βασικές δεξιότητες, που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και χαρακτηρίζουν τον σχολικό ηγέτη, μεταξύ άλλων είναι η καλλιέργεια θετικών σχέσεων, η τακτική επικοινωνία και οι συζητήσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, η δημιουργία αισιοδοξίας και ενθουσιασμού, η καλή οργάνωση και διοίκηση μέσω της συμμετοχής όλων των μετόχων του οργανισμού σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και καθορισμού των προτύπων απόδοσης, η ενθάρρυνση, η ανταμοιβή και η ενεργός

εμπλοκή όλων μελών του οργανισμού μέσα από διαδικασίες που προάγουν το κλίμα συνεργασίας, ευθύνης και αλληλοσεβασμού. Κατά τον Σαΐτη, (2002) οι δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τα διοικητικά στελέχη διακρίνονται σε τρεις βασικές ομάδες: επαγγελματική ικανότητα, ικανότητα του συνεργάζεσθαι και αντιληπτική ικανότητα. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού επικοινωνιακού σχολικού ηγέτη : συστηματικός και αποτελεσματικός , φιλικός και ανοικτός σε νέες ιδέες, ικανός στην προφορική και γραπτή επικοινωνία, ενθουσιώδης και ανοικτός στη συνεργασία, να εξατομικεύει το ενδιαφέρον για κάθε μέλος του οργανισμού ώστε να δρα βελτιωτικά ασκώντας εποικοδομητική κριτική όταν χρειάζεται, ο τρόπος σκέψης του να διέπεται από ευαισθησία, δικαιοσύνη, σεβασμό καθώς και από διάθεση για συνεργασία και να είναι σε θέση να διασφαλίσει και να κάνει χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και πόρων της σχολικής μονάδας.

Η παρώθηση, η υπεράσπιση του επαγγελματισμού και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών από μέρους του ηγέτη, δημιουργεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και μαζί με τη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη της απόφασης αποτελούν τα θεμέλια του αποτελεσματικού σχολείου. Με το να γίνουν πρότυπο και να προάγουν ένα θετικό εκπαιδευτικό μαθησιακό περιβάλλον οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν θετικά το σχολικό κλίμα και τη μαθητική απόδοση.

Ο διευθυντής σε ένα υγιές σχολικό περιβάλλον είναι θετικός, υποστηρικτικός, φιλικός με το προσωπικό και έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα, τους βοηθάει σε ότι μπορεί. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν και συνεργάζονται καλά μεταξύ τους, απολαμβάνουν τη δουλειά τους και αγαπούν τους μαθητές τους για αυτό τους ωθούν σε ακαδημαϊκές επιτυχίες πιστεύοντας ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Όταν σε μια σχολική μονάδα ο διευθυντής – ηγέτης είναι ανοιχτός και συμμετοχικός, όταν σέβεται τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζει πρωτοβουλίες, τότε το σχολικό κλίμα είναι ανοιχτό και δημιουργικό και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι υψηλά (McBeath, 2005).

Οι διευθυντές έχουν τη δύναμη, την εξουσία και τη θέση να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου αλλά πολλοί δεν έχουν την ανατροφοδότηση για να το βελτιώσουν. Αν, όμως, είναι πολύ καλά καταρτισμένοι, μπορούν να αναπτύξουν αισθήματα εμπιστοσύνης, ανοιχτής επικοινωνίας, συλλογικότητα και να προωθήσουν την αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες δεν πρέπει να είναι τυφλοί σε κρίσιμες πληροφορίες για τα σχολεία τους για να μην πάρουν λανθασμένες αποφάσεις. Θα πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν πώς να παρέχουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός πρόσφορου κλίματος για αλλαγή.

Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να οραματίζονται σωστά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους, να τους δώσουν τα εφόδια για να μοιραστούν το όραμα, που θα τους επιτρέψει να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό σχολικό κλίμα. Οι διευθυντές με ένα επαγγελματικό στυλ ηγεσίας που ενθαρρύνει έντονα και ισχυρά πρότυπα εμπιστοσύνης σε ολόκληρη την σχολική κοινότητα θα βοηθήσουν στην ενστάλαξη μιας πιο επαγγελματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς τους και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.

Ένας ηγέτης, διερευνάει το τι γίνεται στο εργασιακό περιβάλλον για να νιώθει πως φέρει προσωπική ευθύνη για τα αποτελέσματα του σχολείου και ενδιαφέρεται για το πώς σκέφτονται τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι υπεύθυνος για την καθιέρωση της ατμόσφαιρας του σχολείου που διοικεί. Είναι εκείνος που πρέπει να ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές στην δημιουργία ενός οράματος. Φροντίζει, έτσι, ώστε να κυριαρχεί το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας στο χώρο του σχολείου. Πρέπει να συντονίζει τα μέλη και να τα κατευθύνει στην επιτυχία των κοινών στόχων. Οφείλει να εξηγεί και να καθοδηγεί συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αποτελεσματικότητα του έργου όλης της σχολικής κοινότητας.

Ένας διευθυντής- ηγέτης εντοπίζει και ενδυναμώνει τα θετικά στοιχεία, γνωρίζει τις ιδιαίτερες γνώσεις, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, για να μπορεί να

τους αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δέχεται τα θετικά και τα αρνητικά του καθενός, τους εμψυχώνει και εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας τους ευκαιρίες ανάπτυξης και πρωτοβουλίας.
Με ουσιαστικά εφόδια τις ικανότητες του, την πρόβλεψη, τη σωστή οργάνωση και τη γνώση, πρέπει να δημιουργεί εκείνα τα «αόρατα» χαρακτηριστικά όπως την ιδεολογία, τις αξίες, τις φιλοσοφικές αρχές, που σε συνδυασμό με τα «ορατά» χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά του, τη δομή, τα προγράμματα, τις πολιτικές και τις δράσεις του σχολείου θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός τέτοιου θετικού κλίματος στο σχολείο που θα του προσδώσει την ποιότητα εκείνη η οποία θα το κάνει να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του μοναδική προσωπικότητα.

Συμπεράσματα

Έχοντας ως στόχο με την εργασία μας να παρουσιάσουμε την εννοιολογική σημασία του όρου «σχολικό κλίμα», τις διαστάσεις και τους τύπους του, τη σπουδαιότητα του στη ζωή του σχολικού οργανισμού καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του διευθυντή –ηγέτη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα δημιουργίας και βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος ανέδειξε τη συσχέτιση του με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Μέσα από την παρούσα εργασία αναδείχτηκε ότι ο διευθυντής- ηγέτης θεωρείται άμεσα υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του κλίματος. Ευθύνεται στο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εργασίας που προωθεί και ενισχύει τις ανθρώπινες σχέσεις συμβάλλοντας στη βελτίωση της μάθησης και στην επιτυχία των μαθητών του σχολείου, γεγονός που αποτελεί τη θεμέλιο λίθο για τη βελτίωση και ανάπτυξη όλου του σχολικού οργανισμού. Είναι η ηθική πυξίδα του σχολείου καθώς με τη συμπεριφορά του, τις ενέργειες που κάνει και την ενορχηστρωτική του ικανότητα, κατευθύνει τον οργανισμό σε ένα αειφόρο σχολικό κλίμα υποστήριξης, αποδοχής και συναισθηματικής, κοινωνικής, πνευματικής και φυσικής ασφάλειας. Αποτελεί το βασικό πυλώνα της σχολικής μονάδας διότι οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι στόχοι που θέτει μπορούν να διαμορφώσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα όπου όλα τα μέλη του οργανισμού θα νιώθουν ασφάλεια και παράλληλα θα αισθάνονται αποδεκτοί και χρήσιμοι από το σύνολο της σχολικής μονάδας.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ευθύνη του διευθυντή είναι να συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου της σχολικής μονάδας, να μεταλαμπαδεύσει τις αξίες αυτού του στόχου τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα θα πρέπει να τους ενθαρρύνει στο έργο τους ώστε να αυξήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επιπρόσθετα, οφείλει να διαμορφώσει ένα άνετο περιβάλλον στο οποίο θα επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας που θα καλύπτει τις ανάγκες των μελών του οργανισμού έτσι ώστε να νιώθουν ασφάλεια, ευχαρίστηση και ικανοποίηση μέσα σε αυτό. Ουσιαστική επιδίωξη του σχολικού ηγέτη είναι η προώθηση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της παρακίνησης και ενθάρρυνσης για την ανάληψη πρωτοβουλιών από όλους ώστε να νιώθουν υπεύθυνοι για τη δραστηριότητα τους. Ακόμη ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την προσωπική ανάπτυξη και την επιτυχία μέσω της δημιουργίας υψηλών προσδοκιών που θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής του μονάδας.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κατανοούμε την έλλειψη ερευνών σχετικά με το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Επομένως θα πρέπει να διεξαχθούν έρευνες που θα στοχεύουν προς την κατεύθυνση αυτή τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο για την καταγραφή και μέτρηση του σχολικού κλίματος στα σχολεία της χώρας. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη η εκ νέου διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα παρέχει περισσότερη αυτονομία στη σχολική μονάδα και στο σχολικό ηγέτη δίνοντας δυνατότητες ανάπτυξης θετικού και

δημιουργικού σχολικού κλίματος. Παράλληλα αναγκαία καθίσταται και η επιμόρφωση των διευθυντών προκειμένου να ενδυναμωθούν με επικοινωνιακές δεξιότητες και να επιτελέσουν επιτυχέστερα το ρόλο τους. Τέλος, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κεντρικά, δομές μέτρησης και υποστήριξης διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος που θα παρέχουν καλές πρακτικές στους διευθυντές και στις σχολικές μονάδες.

Αναφορές

Barth, R. S. (2001). *Learning by heart.* San Francisco: Jossey- Bass.

Bulach, C. & Malone, B. (1994). The relationship of School Climate to the Implementation of School Reform. *ERS SPECTRUM*, 12 (4), 3-8.

Bulach, C., Malone, B., & Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher* 8(2), 23-29.

Center for Social and Emotional Education. Retrieved January 14, 2015, from http:// http://www.schoolclimate.org/guidelines/schoolclimateimprovement.php

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009) School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record,* 111(1), 180-213.

Cohen, J., McCloskey, M., & Pickeral, T., (2009). 'The Challenge of Assessing School Climate'. *Educational Leadership*. January 2009, vol. 66, no 4.

Cohen, J., Pickeral, T. & McCloskey, M. (2009). 'Assessing school climate'. *Education Digest, 74 (8),* 45-48.

Daar, S. (2010). "*School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change,*" Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington: Solution Tree Press.

Freiberg, H. J. (1998). 'Measuring school climate: Let me count the ways'. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments.* New York: Routledge Falmer.

Gangi, T. A. (2009). *School Climate & Faculty Relationships: Choosing an Effective Assessment Measure.* Dissertation St' John's University, New York. Retrieved February 10, 2015, from http://www.schoolclimate.org/climate/documents/GangiTracydissertation10-20-09.pdf

Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Halpin, A., & Groft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. U.S. Office of Education Research Project.

Heck, R. (2000). 'Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach'. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), pp. 513-552.

Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S., et al. (2008) *Turning around chronically low-performing schools: IES practice guide* (NCEE 2008-4020), Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved January 12, 2015, from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides

Hoy, W., Tarter, C., & Bliss, F. (1990). 'School characteristics and faculty trust in

secondary schools'. *Educational Administration Quarterly*, 25, 294-309.
Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools.* London: Sage Publications.
Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice (7th ed.).* New York: McGraw-Hill.
Hoyle, J., English, E, & Steffy, B. (1985). *Skills for Successful Leaders.* Arlington, VA: American Association of School Administrators. p. 15.
Kottkamp, R. (1984). 'The Principal as Cultural Leader'. *Planning and Changing*, vol.15(3), pp.152-159.
Loukas, A. (2007). 'What is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students'. *Leadership Compass*, Vol. 5, No.1, Fall 2007 Retrieved January 11, 2015, from http://www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf
MacBeath J. (2005). 'Leadership as distributed: A matter of practice'. *School Leadership and Management,* 25(4), 349–366.
McCabe, L., & Cohen, J. (September, 2006) CSCI: State Department of Education *School Climate-related Policy: A Summary.* Retrieved January 11, 2015 from http://www.csee.net/climate/pdf/policyscan_link.pdf
Northwest Regional Educational Laboratory, (2003). *Strategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners.* Retrieved January 17, 2015 from http://educationnorthwest.org/webfm_send/459
Tableman, B. (2004) School climate and learning: *Best Practice Brief* (No. 31). East Lansing, MI: Michigan State University, University-Community Partnerships.
Urban, V. (1999). Eugene's story: A case for caring. *Educational Leadership*, 56(6), pp. 69-70.
Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J.Walberg & G. D. Haer-tel (Eds.). *Psychology and educational practice,* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCutchan.
Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 27, σ. 181- 201.
Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο.* Αθήνα, Αυτοέκδοση.
Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Σημειώσεις από το μεταπτυχιακό μάθημα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Η Σύνθεση ενός Σχολικού Οργανισμού και η Αλληλεπίδρασή του με το Εξωτερικό Περιβάλλον: το Παράδειγμα του Ειδικού Νηπιαγωγείου

Ρέντζη Αργυρώ
Νηπιαγωγός, Med Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική (Α.Π.ΚΥ.),
Προϊσταμένη 1ου Ειδικού Νηπιαγωγείου Αγίου Δημητρίου Αττικής
irorentzi@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα, το οποίο έχει απώτερο σκοπό την διαμόρφωση ολοκληρωμένων διανοητικά και ψυχοσωματικά προσωπικοτήτων. Καθώς, όμως έρχεται σε άμεση επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον, καλείται να θωρακιστεί απέναντι σε κάθε είδους κοινωνική αλλαγή, που μπορεί να το απειλήσει. Ο 21ος αιώνας ήρθε δριμύτατος, φέρνοντας έντονες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, με κυριότερες για την Ελλάδα αυτές της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, της μετανάστευσης και της οικονομικής κρίσης. Εν μέσω αυτών των αλλαγών το σχολικό σύστημα οφείλει, όχι μόνο να ανταπεξέλθει στις νέες αυτές προκλήσεις, αλλά και να συνεχίσει το δύσκολο κοινωνικό του έργο: να διαμορφώσει δηλαδή άξιους συνεχιστές του πολιτισμού στον οποίο ενυπάρχει. Όλα τα μέλη του σχολικού συστήματος πρέπει να συνυπάρξουν αρμονικά, προκειμένου να υπάρχει ισορροπία, η οποία θα συντελέσει στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοπροστασίας του σχολείου απέναντι στις κοινωνικές αλλαγές, που επέρχονται με ταχύτατους ρυθμούς, διαπράττοντας συνεργασίες με φορείς (την τοπική αυτοδιοίκηση, την εκκλησία, κ.ά.), προκειμένου να μπορέσει να αντιμετωπίσει καλύτερα τις επερχόμενες κοινωνικές αλλαγές.

Λέξεις κλειδιά: ανοικτό σύστημα, συμπεριφορά προσωπικού, μηχανισμοί αυτοπροστασίας

Εισαγωγή

Κατά τον Πασιαρδή (2004), «όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ταυτόχρονα και κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία» (σ. 37).

Το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα, που αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον επιδιώκοντας να επιτευχθεί ο απώτερος σκοπός του: η ολοκληρωμένη ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη των μαθητών του, ώστε να εξελιχθούν σε δημιουργικές προσωπικότητες στην ευρύτερη κοινωνία (Ν. 1566/1985). Ο σκοπός της παρούσας μελέτης καθορίζει και τη σημασία της, καθώς πρόκειται να αποδείξει μέσω θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων ότι:

- Το εξωτερικό περιβάλλον αλληλεπιδρά και επηρεάζει την ικανοποίηση αυτού του απώτερου σκοπού του.
- Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού καθορίζεται από τους ρόλους μέσα σε αυτόν, αλλά και την προσωπικότητά τους.
- Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς αυτοπροστασίας, προκειμένου να επιβιώσει από τις εξωτερικές αλλαγές, ικανοποιώντας τον τελικό του σκοπό.

Ο ρόλος του σχολείου στη σημερινή κοινωνία της τεχνολογικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης είναι καταλυτικός. Ως ανοικτό σύστημα πρέπει να αντέξει όλους αυτούς

τους κλυδωνισμούς, που επιφέρουν οι κοινωνικές αυτές αλλαγές και να προετοιμάσει ταυτόχρονα τους μαθητές ώστε να ενταχθούν σε αυτές ομαλά και δημιουργικά, εξοπλίζοντάς τους με τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες (Φλουρής, 1983). Η Κακανά (1994) είχε αναφέρει εύστοχα ότι το σχολείο αποτελεί ένα διαχρονικό θεσμό, που σκοπό έχει να μεταφέρει της αξίες κάθε κοινωνίας, ώστε να μπορέσει αυτή να διατηρηθεί. Ο Σαΐτης (2005), βασισμένος σε προγενέστερη διαπίστωση του Κωνσταντίνου (1994) συμφώνησε ότι το σχολείο είναι ένα δημιούργημα κοινωνικό, για να ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες.

Βασισμένη στο Μοντέλο των Κοινωνικών Συστημάτων των Getzels και Guba (1957) η μελέτη θα περιγράψει το σχολείο ως ανοικτό σύστημα θεωρητικά, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και πρακτικά μέσα από περιγραφή καταστάσεων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η εξίσωση: συμπεριφορά = ρόλος Χ προσωπικότητα, ενώ τέλος θα διευκρινιστούν οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας, που αναπτύσσει κάθε σχολικός οργανισμός, προκειμένου να επιτελέσει τον σκοπό του, ακολουθώντας πάντα το ίδιο μοτίβο της θεωρητικής και πρακτικής περιγραφής

Το σχολείο ως «ανοικτό σύστημα», ξεκινώντας από τους Gedgels και Guba (1957)

Σύμφωνα με την Κακανά (1994) η αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου αλλά υπάρχουν και εξωτερικοί παράλληλοι θεσμοί που τη διαμορφώνουν: (οικογένεια, τοπική αυτοδιοίκηση, εκκλησία, κ.ά.), χρησιμοποιώντας την αγωγή ως μέσο και μην έχοντας παιδαγωγικό, καθαρά, χαρακτήρα.

Πολλά χρόνια πριν οι Getzels και Guba (1957), ορίστηκαν ως οι σημαντικότεροι εκφραστές του Μοντέλου των Κοινωνικών Συστημάτων (Αθανασούλα Ρέππα, 2008), καθώς ήταν οι πρώτοι που «άνοιξαν» το σχολικό σύστημα στο εξωτερικό περιβάλλον.. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι: 1) τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από αλληλοεξαρτώμενα υποσυστήματα, 2) λειτουργούν βάσει των ανθρώπινων αξιών, που τα διέπουν και όχι μηχανιστικά, 3) λειτουργούν βάσει κανονισμών, έχοντας ιεραρχική δομή, 4) επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον, 5) μπορούν να σταθούν μόνα τους ως ανεξάρτητες μονάδες. Διαχρονικά μέσα από μελέτες παρατηρεί κανείς ότι το σχολείο προσδιορίζεται ως κοινωνικό σύστημα, που παίρνει από το εξωτερικό περιβάλλον πόρους, εκπαιδευτικό προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά (εισροές), τα οποία μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να αξιοποιήσει ώστε να παράγει μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες (εκροές) (Hoy & Clover, 1987). Άλλες μελέτες δίνουν έναν πιο αυστηρό ορισμό σε αυτή την συστημική προσέγγιση του σχολείου ορίζοντάς το ως μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος με συγκεκριμένη δομή και κανονισμούς, που παρέχει αναγνωρισμένο από την κοινωνία και την πολιτεία τίτλο σπουδών (Τσακαρισιάνος, 2004). Όλες όμως συγκλίνουν στο εξής βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού συστήματος ότι: 1) το εσωτερικό του περιβάλλον συνθέτουν: το εκπαιδευτικό του προσωπικό, τα κτίρια, η διοίκηση το θεσμικό πλαίσιο, οι γονείς, η εκπαιδευτική διαδικασία και τα μέσα που διατίθενται για αυτή, 2) το εξωτερικό του περιβάλλον συνθέτουν φορείς όπως: η τοπική αυτοδιοίκηση, τα ΜΜΕ, επιστημονικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, η εκκλησία, συνδικαλιστικοί φορείς, κ.ά.. Προκειμένου το σχολείο να εκπληρώσει τον σκοπό του ως «ανοικτό σύστημα» αλληλεπιδρά και με άλλα συστήματα όπως το κοινωνικοπολιτικό, το οικονομικό κ.ά. (Hoy & Miskel, 2013 · Κατσαρός, 2008). Αυτή την ομαλή συνεργασία των δομών του, ανέφεραν οι Getzels και Guba (1957), ενώ πολλοί μεταγενέστεροι μελετητές την προσδιόρισαν κατηγοριοποιώντας τους στόχους του σχολείου ως: 1) προσωπικούς: αφορούν το προσωπικό και τους μαθητές και επιφέρουν αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις και στην εκπαιδευτική διαδικασία 2) εκπαιδευτικούς: αφορούν την αλλαγή σε δομές, συμπεριφορά, γνώση των μαθητών και 3) μέσων, πόρων: αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή μέσω της οποίας διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 2005 · 2008). Το σχολείο, λοιπόν, διαχρονικά, μέσα από μελέτες, αποδεικνύεται ότι είναι ένα «ανοικτό σύστημα», για το οποίο ο Σαΐτης (2005) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι αποτελεί ένα πολύπλοκο, δυναμικό οικοδόμημα, που δεν μπορεί να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση.

Δικαίως η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων επηρέασε έντονα τη Διοίκηση Εκπαίδευσης, αναφερόμενη από τον Πασιαρδή (2004), ως η πιο σημαντική καθώς: «είναι η πρώτη, που συνέδεσε την οργανική θέση ενός ιδρύματος, με την προσωπικότητα του ατόμου, που την κατέχει» (σ. 27).

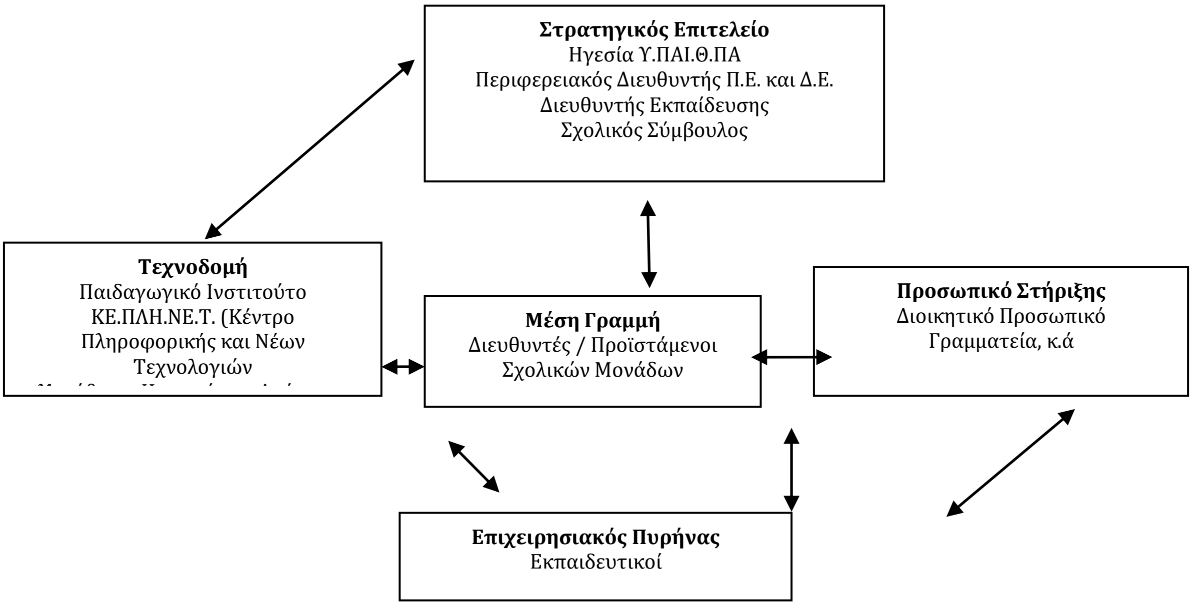
Η αλληλεπίδραση του ειδικού νηπιαγωγείου με το εξωτερικό του περιβάλλον

Βασισμένη στην παραπάνω προσέγγιση η συγγραφέας θα παρουσιάσει το παράδειγμα της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετεί: ένα ειδικό νηπιαγωγείο σε μια περιοχή της Αττικής. Η συγκεκριμένη μονάδα, ως κοινωνικό σύστημα, έχει ως κύρια εισροή το εκπαιδευτικό του προσωπικό, το οποίο αποτελείται από: μία νηπιαγωγό, η οποία ασκεί και διοικητικά καθήκοντα, καθώς η μονάδα είναι μονοθέσια και ένα άτομο ως Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Μια άλλη εισροή, το μαθητικό δυναμικό του, αποτελείται από πέντε μαθητές. Αυτό που επηρεάζει έντονα τη σχολική ζωή είναι: 1) ότι η μονάδα συστεγάζεται με το ειδικό δημοτικό, το οποίο φιλοξενεί εβδομήντα μαθητές, 2) το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των μαθητών, στοιχεία του εσωτερικού σχολικού περιβάλλοντος (Everard & Morris, 1999 · Κατσαρός, 2008), 3) το γεγονός ότι το σχολείο φιλοξενεί μαθητές από όλον σχεδόν τον νότιο τομέα της Αττικής, καθώς δεν υπάρχει άλλο ειδικό νηπιαγωγείο στην ευρύτερη περιοχή. Έχοντας έτσι διευρυμένα γεωγραφικά όρια, παρατηρείται μια ποικιλομορφία της κουλτούρας και των τοπικών δήμων και κοινωνιών από όπου προέρχονται οι οικογένειες των μαθητών. Διαχρονικά παρατηρεί κανείς την αγωνία των μελετητών ως προς το γεγονός ότι η ευρύτερη οικονομική κρίση και οι αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην εκροή υψηλής μαθησιακής γνώσης (Pashiardis, 1996). Οι δυσκολίες αυτές φαίνονται στο νηπιαγωγείο, καθώς, λόγω των έντονων οικονομικών προβλημάτων των οικογενειών, η ανάγκη συνεργασίας με τους τοπικούς και αυτό-διοικητικούς φορείς σε επίπεδο πρόνοιας είναι επιτακτική. Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες ως προς τη σωστή λειτουργία της μονάδας αυξάνονται εξαιτίας της ανεπαρκούς και καθυστερημένης στελέχωσης σε ειδικό βοηθητικό προσωπικό (Ε.Β.Π.) και σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Ε.Ε.Π: λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κτλ).

Το νηπιαγωγείο επίσης ως σύστημα αποτελείται από συγκεκριμένες ιεραρχικές δομές: την προϊσταμένη νηπιαγωγό, που ασκεί και διοικητικά καθήκοντα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές του. Ταυτόχρονα όμως η δομή αυτή ενυπάρχει και υπακούει σε μια ευρύτερη του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής με συμβουλευτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο διευθυντής εκπαίδευσης Π.Ε. με διοικητικό και πειθαρχικό ρόλο.. Η μονάδα είναι ανοικτή σε κοινωνικούς, πολιτικούς και επιστημονικούς οργανισμούς, όπως πρόσφατα, που υλοποίησε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με τον Ερυθρό Σταυρό. Λόγω του υποβαθμισμένου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών, με υψηλά ποσοστά ανεργίας στις οικογένειές τους, το προσωπικό οργανώνει υποστηρικτικά προγράμματα σε συνεργασία με κοινωνικούς , τοπικούς φορείς αλλά και την εκκλησία (π.χ. Ένωση Ψυχολογικής Υποστήριξης Παιδιού κι Εφήβου, Κέντρα Εκπαίδευσης, Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, πρόγραμμα «Αποστολή» της Ιεράς Μητροπόλεως, κτλ) Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι στο νηπιαγωγείο φοιτούν μαθητές, οι οποίοι φιλοξενούνται σε ιδρύματα και ορφανοτροφεία της ευρύτερης περιοχής, οπότε η ανάγκη για συνεργασία με τους φορείς αυτούς, αλλά και τις κοινωνικές υπηρεσίες πρόνοιας, οι οποίες εμπλέκονται, είναι επιτακτική. Τέλος, θεσμοθετημένα το Υπουργείο Παιδείας «ανοίγει» το νηπιαγωγείο σε εξωτερικούς φορείς εκπονώντας καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (Υ.Α. Γ2/4867/1992). Έτσι, στα πλαίσια πολιτιστικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αγωγής υγείας το νηπιαγωγείο αξιοποιεί συνεργασίες με τοπικούς και άλλους φορείς, όπως παιδικούς θεατρικούς θιάσους, ιατρικούς συλλόγους, κτλ.

Η Εξίσωση: Συμπεριφορά = (Ρόλος) Χ (Προσωπικότητα)

Το σχολείο αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος διαχρονικά ορίζεται ως ένα σύστημα συντονισμένων δραστηριοτήτων από δύο ή περισσότερα άτομα, που επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να υλοποιήσουν τους κοινούς τους στόχους (Ζωγόπουλος, 2012). Από τον ορισμό προκύπτει η σημασία που έχει ο ανθρώπινος παράγοντας για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σύμφωνα με τους Miskel και Hoy (2013) «τα άτομα είναι πολύτιμος ανθρώπινος πόρος για την οργάνωση» (σ. 17). Πολύ νωρίτερα ο Davies, (1981) είχε προσδιορίσει ότι οι σχολικές μονάδες έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την επιβολή δομών συντονισμού, οι οποίες στηρίζονται στην αλληλεπίδραση των ατόμων που τις αποτελούν. Βασισμένοι στην αναφορά του Davies (1981) ο Κατσαρός, (2008) και η Αθανασούλα Ρέππα (2008) τόνισαν τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού λέγοντας ότι ως δημόσια υπηρεσία διέπεται από τη νομοθεσία και η οργάνωσή του είναι ιεραρχική, ακολουθώντας κανόνες και διαμορφώνοντας ρόλους σε θέσεις με συγκεκριμένα καθήκοντα. Λαμβάνοντας υπόψη τα πέντε χαρακτηριστικά ενός ιδρύματος του Mitzberg (1983) παρατηρείται στο σχεδιάγραμμα 1 η οργανωτική δομή ενός σχολικού οργανισμού όπως την παρουσίασε μεταγενέστερα και ο Πασιαρδής (2004):



Σχεδιάγραμμα 1. Τα πέντε δομικά χαρακτηριστικά των σχολικών οργανισμών

Οι Μπουραντάς (2005) και Πασιαρδής (2004) καθορίζουν τους ρόλους αυτούς ως τις προσδοκίες που έχουν οι θέσεις, οι οποίες είναι ιεραρχημένες (πχ μαθητής, γονιός, εκπαιδευτικός υποδιευθυντής, διευθυντής, κτλ). Πολύ εύστοχα επισημαίνουν ότι οι άνθρωποι δεν εκτελούν τους ρόλους τους, απλά ως ηθοποιοί, μέσα στο σύστημα, αλλά επηρεάζονται και από τις ανάγκες τους. Έτσι, λόγου χάρη σε μια σχολική μονάδα, οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, η κάθε μια από αυτές τις εισροές συμπεριφέρεται ανάλογα με τις προσδοκίες που έχει και τους προσωπικούς τους στόχους.

Σημαντική ήταν η παρατήρηση των Weare και Gay, (1995) ότι η ψυχική και συναισθηματική υγεία των μελών ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται από την ποιότητα των σχέσεων των μελών του. Αυτό επιβεβαιώθηκε αργότερα και από τους Everard και Morris, (1999), που ανέφεραν ότι οι ατομικές ανάγκες των μελών (εκπαιδευτικών, μαθητών, διοικητικού προσωπικού, κτλ) θα πρέπει να παραμερίζονται μπροστά στις μεγαλύτερες ανάγκες του σχολικού οργανισμού, καθώς έτσι εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή όλων όσων συνδέονται με την ευημερία του.

Το προσωπικό συνθέτει με τη συμπεριφορά του έναν σχολικό οργανισμό

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το εν λόγω ειδικό νηπιαγωγείο αποτελείται από δύο άτομα προσωπικό: τη νηπιαγωγό, η οποία εκτελεί εκπαιδευτικά και διοικητικά καθήκοντα και ένα άτομο ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Η συμπεριφορά του κάθε μέλους του προσωπικού επηρεάζεται από τον ρόλο που καλείται να εκτελέσει σε συνάρτηση με την προσωπικότητά του. Έτσι, η προϊσταμένη νηπιαγωγός καλείται να τελέσει και διοικητικά καθήκοντα, ενώ οφείλει να φροντίζει την τήρηση της νομοθεσίας και των κανονισμών από το υπόλοιπο προσωπικό.

Στο εν λόγω νηπιαγωγείο υπάρχει, ωστόσο, μία εσωτερική ιδιομορφία, που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας του. Λόγω του ότι συστεγάζεται με το ειδικό δημοτικό σχολείο, καλείται να συνεργαστεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό του, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αρμονική λειτουργία και των δύο δομών. Έτσι, το προσωπικό του νηπιαγωγείου είναι μέλος του τριανταπενταμελούς συλλόγου διδασκόντων του ειδικού δημοτικού, λαμβάνοντας μέρος στις συνεδριάσεις του και αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής του ζωής. Οι Everard και Morris (1999) επισημαίνουν την αποδοχή της προσωπικότητας και των αναγκών του κάθε ατόμου, από το σύνολο του προσωπικού του σχολικού οργανισμού και το πόσο σημαντικό είναι να «αντιμετωπίζουμε τον καθένα με την εκτίμηση που δικαιούται» (σ.173). Αυτό αποτελεί πάγια τακτική των δύο σχολείων, προκειμένου να επιτευχθεί αρμονική συνεργασία προς όφελος του μαθητικού δυναμικού τους.

Μηχανισμοί αυτοπροστασίας του σχολικού οργανισμού από το εξωτερικό περιβάλλον

Η Crawford (2012) ανέφερε μια χαρακτηριστική διαπίστωση του Greenfield (1991**)** η οποία αντικατοπτρίζει την αμφίδρομη σχέση του σχολικού οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον: «τα σχολεία είναι η αντανάκλαση των πολιτισμών, στους οποίους ενυπάρχουν και το βασικό μέσο για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη αυτού του πολιτισμού» (σ. 612).

Ο απώτερος στόχος, λοιπόν, του σχολείου είναι να ενισχύσει και να αναπτύξει την ήδη υπάρχουσα κουλτούρα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας μέσω των μαθητών του. Αυτή, όμως τη διεργασία τη διαπράττει εν μέσω δυσμενών συνθηκών (τεχνολογική ανάπτυξη, οικονομική κρίση, κ.α, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει η σύγχρονη κοινωνία, επομένως και το σχολείο. Αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοπροστασίας, ανταπεξέρχεται στην αβεβαιότητα, που προκαλούν οι αλλαγές αυτές στο εξωτερικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, οι Hoffman, Hoffman και Guldemond, (2002) αναφέρουν ότι τα κοινωνικά συστήματα αναπτύσσουν εσωτερικούς και εξωτερικούς μηχανισμούς αυτοπροστασίας για να επιβιώσουν και να ικανοποιήσουν τους στόχους τους.

Προγενέστερα ο Fullan (1985) τονίζει ότι όλοι αυτοί οι μηχανισμοί ανάδρασης βοηθάνε έναν οργανισμό να γνωρίζει πόσο κοντά είναι στην επίτευξη των στόχων του και να διορθώνει την πορεία του, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. Οι ίδιοι, αλλά, μεταγενέστερα, και άλλοι (Hoffman et. al., 2002 · Σιακοβέλλη, 2011), επισημαίνουν ότι το σχολείο δεν μπορεί να διαχωριστεί από το εξωτερικό περιβάλλον, καθώς υπάρχει άμεση συνεργασία με διάφορες συνιστώσες, πχ οι γονείς, τους οποίους τοποθετούν στο εσωτερικό, σχολικό περιβάλλον, αλλά και με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως πχ η τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικοί συνδικαλιστικοί φορείς, κ.ά.

Ως προς τους εσωτερικούς μηχανισμούς αυτοπροστασίας, που αναπτύσσει ένας σχολικός οργανισμός,, σύμφωνα με τους Kast και Rosenzweig (1985) και τους Hoy και Miskel (2013), αυτοί είναι: 1) ο προστατευτισμός του σχολικού οργανισμού από δυσμενείς εξωτερικές επιρροές, τον οποίο αναπτύσσουν τα στελέχη εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό, 2) η ικανότητα προβλέψεων μελλοντικών εξελίξεων, ώστε να προσδιοριστούν οι αλλαγές και να περιοριστεί η αβεβαιότητα, που μπορεί να πλήξει ευαίσθητα στοιχεία όπως αυτά της μάθησης και της εκπαίδευσης, 3) η ρύθμιση της εσωτερικής λειτουργίας και οργάνωσης του σχολικού οργανισμού, οχυρώνοντάς τον από πάσης μορφής εξωτερικές απειλές. Αναφορικά με τους εξωτερικούς μηχανισμούς αυτοπροστασίας , πάλι, αναφέρουν τους εξής: 1) την

ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τοπικούς φορείς, δεσμών συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τοπικούς φορείς, συνδικαλιστικούς, κ.ά., ούτως ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τις κοινωνικές αλλαγές, 2) τη δημιουργία δράσεων και πρακτικών εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο σχολικό οργανισμό σε συνεργασία με άλλους φορείς π.χ. σύλλογοι γονέων, συνδικαλιστικά όργανα, κ.τ.λ.), προκειμένου να ενεργοποιούν μηχανισμούς προστασίας απέναντι σε δυσμενείς, γι' αυτούς εξελίξεις.

Τέλος, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να αναπτύξει τους πιο πάνω μηχανισμούς ώστε να διαχειριστεί μια κρίσιμη κατάσταση, υπάρχουν κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις (Σαΐτης, 2008).

1) Να υπάρχει καλός συντονισμός μεταξύ των μελών, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω των ξεκάθαρων ρόλων, που έχει ο καθένας στη σχολική μονάδα, της κοινής πολιτικής για τη διαχείριση κρίσεων και της αποσαφηνισμένης γνώσης της διαδικασίας, που απαιτείται. για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

2) Η ικανή ηγεσία του σχολικού οργανισμού, η οποία θα διαδραματίσει καθοδηγητικό και παρακινητικό ρόλο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να υπάρχει ομαλή λειτουργία και επομένως επίτευξη των στόχων του.

3) Η διάθεση πόρων για την εξασφάλιση σωστής υποδομής της σχολικής μονάδας.

4) Το θετικό κλίμα μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις.

5) Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε αποκτώντας περαιτέρω γνώσεις να μπορεί να διαχειριστεί μια επικείμενη κρίση.

Το ειδικό νηπιαγωγείο φροντίζει για την αυτοπροστασία του

Πώς όμως χρησιμοποιούνται οι παραπάνω μηχανισμοί αυτοπροστασίας μιας σχολικής μονάδας από τους «μετόχους» της, όπως πολύ επιτυχημένα αποκαλούν οι Everard και Morris (1999:171) τα μέλη του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός της;

Παίρνοντας ως παράδειγμα η συγγραφέας τη δική της σχολική μονάδα μπορεί να παρατηρήσει ότι αναπτύσσονται καθημερινά μηχανισμοί αυτοπροστασίας της μέσα από διεργασίες της σχολικής ζωής. Το προσωπικό του νηπιαγωγείου έχει δημιουργήσει ένα κλίμα θετικό μεταξύ του αλλά και με το προσωπικό του δημοτικού σχολείου, σεβόμενο την προσωπικότητα και τις ανάγκες όλων των ατόμων, αποφεύγοντας συγκρούσεις και ακολουθώντας μια κοινή στάση ως προς την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Αυτό το επιτυγχάνουν μέσα από εβδομαδιαίες παιδαγωγικές συναντήσεις στις οποίες συζητούν τα προβλήματα της ημέρας και προσπαθούν να βρουν τρόπους κοινής αντιμετώπισής τους. Επιπροσθέτως, οι δομικοί ρόλοι είναι ξεκάθαροι μέσα στο σχολείο, αναγνωρίζοντας όλες ποιοί ασκούν διοικητικά καθήκοντα. Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου σε συνεργασία με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου ασκούν συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012), μέσω της οποίας γίνεται καταμερισμός διοικητικού έργου στο προσωπικό (άλλος διαχειρίζεται την αλληλογραφία και το πρωτόκολλο, άλλη γράφει τα πρακτικά, άλλος είναι υπεύθυνος για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, κ.ά,). Με αυτόν τον τρόπο αποφορτίζεται η σχολική ηγεσία από τη γραφειοκρατεία ,η οποία, δυστυχώς, επιβαρύνει έντονα την ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση (Μπελαδάκης, 2007), ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ενεργός συμμετοχή και των υπολοίπων στο διοικητικό κομμάτι της μονάδας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιούνται συστηματικά ενδοσχολικές και εξωσχολικές επιμορφώσεις του προσωπικού πάνω σε σύγχρονα θέματα ειδικής εκπαίδευσης με την προτροπή και τη στήριξη της ηγεσίας του σχολικού οργανισμού.

Σημαντική είναι και η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του οργανισμού. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία , είτε μέσω του συλλόγου γονέων, είτε μεμονωμένα, καθώς και η προσφορά εθελοντικής εργασίας τους σε εκδηλώσεις του σχολείου ωφελούν σημαντικά την αποδοτικότητα του νηπιαγωγείου. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα

μοιράζεται τον εσωτερικό και προαύλιο χώρο με το δημοτικό, με το οποίο υπάρχει άριστη συνεργασία και γίνονται κοινές εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Υπάρχει, τέλος, πολύ καλή συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία είναι και αρμόδια για τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων. Πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η ανακαίνιση του προαύλιου χώρου και η τοποθέτηση στεγάστρου στην είσοδο του σχολικού κτιρίου.

Συμπεράσματα

Η σημασία της μελέτης αυτής διαφαίνεται μέσα από τη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που επηρεάζεται από τις αλλαγές του ευρύτερου περιβάλλοντος, κοινωνικοοικονομικού, πολιτιστικού, στο οποίο ανήκει. Θα μπορούσε, άλλωστε, να αποτελέσει το εφαλτήριο για περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με τους σύγχρονους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες επιρροής του σχολικού οργανισμού και τους μηχανισμούς αυτοπροστασίας, που αναπτύσσει το σχολείο, προκειμένου να τους αντιμετωπίσει.

Όπως κάθε ζωντανός οργανισμός δημιουργεί μηχανισμούς προστασίας από εξωτερικές απειλές, έτσι και η σχολική μονάδα έχει τους δικούς της εσωτερικούς και εξωτερικούς μηχανισμούς, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές, που θα επιφέρει ο 21ος αιώνας όπως: η οικονομική κρίση, η εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση, η έλευση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, κ.ά. Σημαντικό ρόλο, ως προς την αυτοπροστασία του σχολικού οργανισμού παίζουν τα μέλη του, τα οποία, ως ξεχωριστές προσωπικότητες και μέσα από τους ρόλους, που τους έχουν ανατεθεί θα περιφρουρήσουν τη μονάδα, ώστε να επιτύχει τους στόχους της (Gold, 2003). Για να επιβιώσει η μονάδα στις νέες κοινωνικές προκλήσεις, θα πρέπει τα στελέχη και το εκπαιδευτικό προσωπικό στο χώρο της εκπαίδευσης να εργαστούν για το κοινό καλό και όχι για την επίτευξη προσωπικών φιλοδοξιών.

Σημαντικό ρόλο στις δύσκολες αυτές συνθήκες θα παίξουν και άλλοι παράγοντες από το εξωσχολικό περιβάλλον, όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικοί φορείς, συνδικαλιστικά όργανα, το Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., με τους οποίους οι σχολικοί οργανισμοί οφείλουν να συνεργαστούν γόνιμα, προκειμένου να έχουν υψηλή αποδοτικότητα και να επιβιώσουν. Η πρόκληση για το σχολείο του 21ου αιώνα είναι να μπορεί να θωρακιστεί καλά, γιατί το περιμένουν πολλά και δύσκολα κοινωνικά προβλήματα προς αντιμετώπιση. Γιατί, τα σχολεία αντανακλούν την κουλτούρα των κοινωνιών τους (Greenfield, 1991 όπ. αναφ. στο Crawford, 2012), επομένως αν δεν προστατευθούν από τις δυσμενείς κοινωνικές αλλαγές, αναπτύσσοντας υψηλή αποδοτικότητα, τότε κινδυνεύει προς αφανισμό και απαξίωση ο πολιτισμός της κοινωνίας που τα περιβάλλει.

Αναφορές

Crawford,M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management and Administration*, *40*, 610-620.

Davies, B. (1981) Schools as Organizations and the Organization of Schooling. *Educational Analysis*, *3*, 47-67

Everard,B.& Morris,G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μετάφραση: Ε.Α.Π.) Πάτρα.Ε.Α.Π.

Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, *85*(3), 391-400.

Getgels,J.W.& Guba,E.G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *School Review*, 65, 423-41.

Greenfield,T. (1991). Re-forming and Re-valuing Educational Administration: Whence and When cometh the Phoenix? *Educational Management and Administration*, *28*(1), 317-338.

Hoffman, R.H., Hoffman, W.H.A., & Guldemond, (2002). School Governance, Culture and Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *5*(3), 249-*272.*

Hoy, W. , & Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q. *Educational Administration* Quarterly, *22*, 93-110.

Hoy,W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: theory, research and practice*. (9th ed.). New York: McGraw – Hill.
Kast,F. & Rosenweig.J. (1985). *The organizational management.* NY: McGraw – Hill.
Mitzberg, H. (1983). *Structures of fives*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
Pashiardis, P. (1996). Environmental Scanning in Educational Organizations: Uses, Approaches, Sources and Methodologies. *International Journal of Educational Management*, *10* (3), 5-9.
Weare, K., & Gray, G. (1995) *Promoting mental and emotional health in the European network of health promoting schools*. Southampton (UK): University of Southampton and WHO Regional Office for Europe.
Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ίων.
Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά, 101-102,* 37-51.
Κακανά, Δ. (1994). Εκπαίδευση, Κουλτούρα, Αξίες και Σύγχρονη Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, *72*, 90-93..
Κατσαρός,Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. 3ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό.* Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
Μπελαδάκης, Μ. (2007). Προβλήματα Λειτουργίας και Αποτελεσματικότητας Σχολικών Οργανισμών και Τρόποι Αντιμετώπισής τους, Μελέτη Περίπτωσης: Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 65*, 24-31.
Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
Πασιαρδής,Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. 7ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Πάτρα: Αυτοέκδοση.*
Τακαρισιάνος, Γ. (2004). 'Εξω απ' το Σχολείο. Ανακτήθηκε: Αύγουστος 10, 2005, από: www.e-paideia.net
Φλουρής, Γ. (1983) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις.

Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.* Φ.Ε.Κ. 167 / 30-9-1985 σ.σ. 2547-2612.
Σχολικές Δραστηριότητες. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.* ΦΕΚ 629 / Γ2. 4867/ 23-10-1992, σ.σ. 5960-61.

Ψηφιακή οργάνωση των σχολικών διοικητικών εργασιών

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ ΠΕΤΡΟΣ
Διευθυντής 3ου Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Αλεξανδρούπολης,
petroskonss@yahoo.gr

Περίληψη

Στην κοινωνία της πληροφορίας και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, η ψηφιακή οργάνωση των διοικητικών εργασιών αποτελεί πλέον αναγκαιότητα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με στόχο την οργάνωση και την αποτελεσματική διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών δημιουργήθηκαν δυο δίκτυα ενημέρωσης και επικοινωνίας. Το εσωδίκτυο που αφορά την πρωτοκόλληση και αρχειοθέτηση των εγγράφων, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την ηλεκτρονική υποβολή των σχολικών εργασιών από έναρξης του διδακτικού έτους μέχρι τη λήξη του. Το εξωδίκτυο που προβάλει τις δραστηριότητες του σχολείου, ενημερώνει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου καθώς και κάθε ενδιαφερόμενο. Η λειτουργία του προγράμματος ξεκίνησε το 2012 με την παρουσίαση και την εκμάθηση της εφαρμογής στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διανέμεται στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος, συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων και τα συμπεράσματα που εξάγονται συντελούν στην περεταίρω βελτίωση των λογισμικών εφαρμογών.

Λέξεις κλειδιά: *ψηφιοποίηση, διοικητική οργάνωση σχολείου, ηλεκτρονική επικοινωνία.*

Εισαγωγή

Σε μια κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται και εναλλάσσεται το σχολείο ακολουθεί προσπαθώντας να γίνει πιο αποτελεσματικό. Αυτό σημαίνει να δημιουργεί στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό την ποιότητα και αποδοτικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να προωθεί καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας και διοίκησης αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, να αξιοποιεί τα παρεχόμενα μέσα εξοπλισμού των σχολείων και να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.
Οι λόγοι που οδήγησαν στην ιδέα της ψηφιοποίησης των διοικητικών εργασιών είναι:

- <u>Οι νέες τεχνολογίες</u>. Παρέχουν τη δυνατότητα να μας διευκολύνουν στις διδακτικές και διοικητικές εργασίες. Η αξιοποίησή τους συμβάλει τα μέγιστα στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
- <u>Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών</u>. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στα προγράμματα της τεχνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνίας που διοργάνωσε το υπουργείο παιδείας και έπειτα από εξετάσεις έλαβαν πιστοποίηση επιπέδου Α γεγονός που τους κατέστησε ικανούς να ανταποκρίνονται στις απλές λογισμικές εφαρμογές του έργου.
- <u>Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών</u> Η συλλογική προσφορά των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του διοικητικού έργου. Η εναλλαγή των εργασιών τους ανά έτος ή ανά δυο έτη αναπτύσσει τις δεξιότητες χρήσης των νέων λογισμικών εφαρμογών, συμβάλει στις ομαδικές συνεργασίες και στην υπευθυνότητα για την ανάληψη νέων καθηκόντων.
- <u>Η διαρκής ενημέρωση</u>. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ειδικότητές τους, με τις εργασίες του σχολείου, με τον τρόπο διαχείρισης των εργασιών και την επιμόρφωση.

- Η άμεση διεκπεραίωση των εργασιών. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στις διοικητικές εργασίες συντελούν στην ταχεία διεκπεραίωσή τους.
- Η ενημέρωση των κηδεμόνων. Οι κηδεμόνες αποτελούν μέρος της σχολικής ζωής και η διαρκής, αξιόπιστη και πλήρης ενημέρωσή τους αποτελεί καθήκον του σχολείου.
- Η επικοινωνία Η επικοινωνία με φορείς, οργανισμούς, σχολεία και κάθε ενδιαφερόμενο απαιτεί έναν ενημερωμένο ιστότοπο που θα προβάλει, ενημερώνει, επικοινωνεί, προωθεί και θα συμβάλει εποικοδομητικά τις συνεργασίες.

Λαμβάνοντας υπ' όψη τους παραπάνω λόγους δημιουργήσαμε ένα σχέδιο απλούστευσης των διοικητικών εργασιών.

Γενικοί και ειδικοί στόχοι

Η εφαρμογή του νέου σχεδίου στηρίζεται στους γενικούς στόχους όπως: η εύρυθμη λειτουργία της διεύθυνσης και η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τους παραπάνω γενικούς στόχους σχεδιάστηκε το έργο, που αποβλέπει ειδικά:

- στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Προσπάθεια να καθοριστούν νέοι ρόλοι και εργασίες σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση προσφέροντας ο καθένας τις γνώσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες.
- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η εναλλαγή των εργασιών σε τακτά διαστήματα (ανά έτος ή ανά δυο έτη) οδηγεί στη βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του προσωπικού. Η υπευθυνότητα που χαρακτηρίζει τους ευσυνείδητους εκπαιδευτικούς παραπέμπει στη γνώση των νέων αντικειμένων και την αποτελεσματική εφαρμογή των λειτουργιών.
- στη συνεργατικότητα. Στο πλαίσιο της συλλογικής εργασίας αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από το στάδιο της εκμάθησης /χειρισμού Η/Υ έως την πλήρη εφαρμογή του σχεδίου.
- στον έλεγχο και την αξιολόγηση. Η ψηφιακή διακίνηση όλων των διοικητικών εγγράφων καθιστά εύκολη τη διαδικασία ελέγχου πορείας του έργου (μέτρηση ποσοτικών και ποιοτικών μεγεθών εφαρμογής) και την αξιολόγησή του.
- στην εξοικονόμηση χρόνου. Ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι πολύτιμος γεγονός που καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη συντόμευσης των διοικητικών εργασιών. Με την εφαρμογή του έργου επιτυγχάνεται μείωση του χρόνου εργασίας διοικητικών υποχρεώσεων και αύξηση του χρόνου των εκπαιδευτικών σε διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες.
- στην οικονομία χαρτιού. Η προστασία του περιβάλλοντος και η οικολογική ευαισθησία αποτελούν στοιχεία εφαρμογής του έργου. Η οικονομία στην κατανάλωση χαρτιού και η εξοικονόμηση χρόνου αποτελούν τα μετρήσιμα ποσοτικά μεγέθη.

Εκτέλεση – εφαρμογή (δομή – διεργασία – διαχείριση – επικοινωνία)

Το πρόγραμμα αφορά την ψηφιοποίηση των διοικητικών εργασιών και η περίοδος εφαρμογής του είναι το σχολικό έτος δηλαδή από 1η Σεπτεμβρίου έως την 30η Ιουνίου του επόμενου έτους.

Χωρίζεται στις περιόδους ενημέρωσης, εκμάθησης, προσαρμογής, εφαρμογής, ελέγχου, ολοκλήρωσης και αξιολόγησης.

Η περίοδος ενημέρωσης, εκμάθησης και προσαρμογής διαρκεί 10 ημέρες (1 – 10 Σεπτεμβρίου) και ξεκινά με:

- τη διανομή ενός ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο συντάσσεται από το διευθυντή και αφορά
    - απόψεις των εκπαιδευτικών για το αποτελεσματικό σχολείο
    - συμμετοχή του σχολείου στην κοινωνία
    - γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

  - καταγραφή προτάσεων σε νέες μορφές οργάνωσης διοίκησης των σχολικών μονάδων
- την καταγραφή/εκτίμηση της υπάρχουσας υποδομής του σχολείου και την αξιολόγηση των δεδομένων
- τη συγκέντρωση του συλλόγου διδασκόντων – ανακοίνωση
  - του σκοπού γενικά του προγράμματος
  - ενημέρωσης του τρόπου λειτουργίας (σχέδιο δράσης)
  - χρονοδιαγράμματος υλοποίησης
  - της αναγκαιότητας και των οφελών που θα προκύψουν από το νέο τρόπο εφαρμογής του έργου
  - της υπάρχουσας υποδομής που διαθέτει η σχολική μονάδα και αν αυτή δεν καλύπτει εξ ολοκλήρου το έργο θα εφαρμοστεί κατά το μέρος που μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του. Επίσης θα προγραμματιστεί η προμήθεια του απαραίτητου αριθμού Η/Υ με σκοπό την πλήρη εφαρμογή του σχεδίου στο επόμενο τρίμηνο ή το επόμενο σχολικό έτος.
- τη δεύτερη συγκέντρωση του συλλόγου διδασκόντων στην οποία θα παρουσιαστεί από τη διοίκηση του σχολείου:
  - η αναλυτική περιγραφή και ο τρόπος εφαρμογής του έργου. Το έργο βασίζεται σε απλές εφαρμογές του office γεγονός που το καθιστά άμεσα υλοποιήσιμο
  - η κατανομή των εργασιών και η καταχώρηση αυτών στο βιβλίο πράξεων του συλλόγου
  - η διανομή έντυπου φυλλαδίου, το οποίο θα συνταχθεί από το διευθυντή του σχολείου και έναν εκπαιδευτικό με ειδικότητα στην πληροφορική και θα αφορά τον τρόπο εφαρμογής του σχεδίου. Επίσης θα κοινοποιηθεί ηλεκτρονικά προς όλους τους εκπαιδευτικούς (μέσω διαδικτύου) όλο το αρχείο με τις διαδικασίες εφαρμογής
  - ο προγραμματισμός πρακτικής εκμάθησης των λειτουργιών του έργου από το διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής

Η διάρκεια των παραπάνω εργασιών είναι 05 ημέρες (1 – 5 Σεπτεμβρίου) και οι υπόλοιπες πέντε ημέρες αφιερώνονται στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο νέο τρόπο λειτουργίας των διοικητικών εργασιών με τη συνεχή παρακολούθηση, βοήθεια, έλεγχο και συμβουλευτική παρέμβαση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού της πληροφορικής.
Τέλος κατά τη διάρκεια της περιόδου ενημέρωσης πραγματοποιείται συνάντηση της διοίκησης του σχολείου με τους κηδεμόνες των μαθητών, ανακοινώνεται ο νέος τρόπος επικοινωνίας του σχολείου μαζί τους (διαδικτυακή ενημέρωση). Στη συνάντηση οι κηδεμόνες παραλαμβάνουν τους ατομικούς κωδικούς πρόσβασης από τη διοίκηση του σχολείου για την παρακολούθηση των επιδόσεων των παιδιών τους.
Περίοδος εφαρμογής και ελέγχου Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής η διοίκηση λειτουργεί υποστηρικτικά, όποτε της ζητηθεί. Επίσης ελέγχει τις καταχωρήσεις στο ηλεκτρονικό σύστημα των υποχρεωτικών εργασιών των εκπαιδευτικών ανά εβδομάδα και ανά μήνα καταγράφοντας τα ποσοτικά αποτελέσματα επιδόσεων και διατηρώντας τα στατιστικά δεδομένα απόδοσης του έργου.
Η προσπάθεια του σχεδίου υλοποίησης, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, είναι ο εκπαιδευτικός να περάσει από τα στάδια της ενημέρωσης – της υποστήριξης – της προπόνησης, στην πλήρη εκχώρηση των αρμοδιοτήτων.
Αναλυτικά το έργο απαρτίζεται από δυο κεντρικά δίκτυα:

Το εσωδίκτυο :

Περιλαμβάνει

- ***ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ*** Με τη χρήση του διαδικτύου, email. Καθημερινά τα μηνύματα φιλτράρονται και ταξινομούνται ανάλογα με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο ή αποστέλλονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς όταν αφορά όλο το σύλλογο διδασκόντων ή κατατίθενται προς αρχειοθέτηση.

- ***ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ*** Δημιουργία εσωτερικού κοινόχρηστου δικτύου (common) που περιλαμβάνει έναν κεντρικό Η/Υ και άλλους τέσσερεις Η/Υ στο γραφείο των διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται με κωδικό ασφαλείας στον αρχικό κοινόχρηστο φάκελο με την ονομασία common, ο οποίος περιλαμβάνει:

✓ Το Φάκελο ΕΡΓΑΣΙΕΣ Σχολικού έτους:
Υποφάκελοι

- Εγγραφές – μετεγγραφές των μαθητών
- Εργασίες έναρξης σχολικής χρονιάς
- Εργασίες λήξης Α΄ τετραμήνου
- Εργασίες λήξης Β΄ τετραμήνου
- Εργασίες εξετάσεων
- Εργασίες λήξης σχολικής χρονιάς

✓ Φάκελος ΠΡΟΤΥΠΑ ΕΓΓΡΑΦΑ (καταχωρούνται όλα τα έγγραφα που χρησιμοποιούνται σε πρότυπη μορφή):
Υποφάκελοι

- Εγγραφές – μετεγγραφές των μαθητών (αιτήσεις, υπεύθυνες δηλώσεις κ.ά)
- Αιτήσεις, υπεύθυνες δηλώσεις, διαβιβαστικά που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κ.ά.
- Προγραμματισμός ύλης
- Καταστάσεις μαθητών κ.ά.

Κάθε υποφάκελος στο χώρο των προτύπων εγγράφων περιέχει ένα αρχείο με οδηγίες που κατευθύνει τον εκπαιδευτικό στην καταχώρηση των στοιχείων και στην αποθήκευση του εγγράφου στον ανάλογο φάκελο.

✓ Φάκελος ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ: Στο χώρο αυτό κάθε ειδικότητα έχει το δικό της υποφάκελο στον οποίο καταχωρούνται οι εγκύκλιοι και όλες οι εργασίες των εκπαιδευτικών της ειδικότητας.

✓ Φάκελος ΜΑΘΗΤΕΣ: Χωρίζεται σε υποφακέλους που αφορούν τις βαθμολογίες, τις εκλογές των μαθητικών συμβουλίων, το μητρώο εγγραφών κ.ά.

✓ Φάκελος ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ – ΔΡΑΣΕΙΣ: Καταχωρούνται όλα τα προγράμματα και οι δράσεις του σχολείου.

✓ Φάκελος ΠΡΟΣ ΙΣΤΟΤΟΠΟ: Καταχωρούνται όλα τα αρχεία, τα οποία λαμβάνει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός και τα αναρτά στον ιστότοπο του σχολείου.

✓ Φάκελος ΠΡΟΣ ΑΡΧΕΙΟΘΕΤΗΣΗ: Καταχωρούνται όλα τα έγγραφα που πρέπει να πρωτοκολληθούν.

➢ ***ΑΡΧΕΙΟΘΕΤΗΣΗ*** Είναι ο χώρος στον οποίο ανήκουν η πρωτοκόλληση και η αρχειοθέτηση όλων των εγγράφων. Η αρχειοθέτηση γίνεται στον κεντρικό υπολογιστή του σχολείου και την αναλαμβάνουν τρεις εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένες εργασίες έκαστος.
Υποφάκελοι

- ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ: Καταχωρούνται με υπερσύνδεση στο ηλεκτρονικό πρωτόκολλο τα έγγραφα ανάλογα, σε εισερχόμενα (που περιέχουν όλους τους φακέλους του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα αρχειοθέτησης) ή εξερχόμενα (που περιέχουν όλους τους φακέλους του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα αρχειοθέτησης).
- ΠΡΑΚΤΙΚΑ: Αφορά τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή.
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: Αφορά τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών.
- ΠΡΟΣ ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΣΗ: Αφορά τα έγγραφα που δε χρήζουν άμεσης αποστολής.

Ο κεντρικός φάκελος αρχειοθέτησης είναι συνδεδεμένος μέσω διαδικτύου με το πρόγραμμα dropbox το οποίο δίνει τη δυνατότητα αποθήκευσης των δεδομένων, διατηρεί ανέπαφα τα αρχεία σε οτιδήποτε συμβεί (απώλεια ή καταστροφή σκληρού δίσκου κ.ά,) και εξασφαλίζει την ταχεία διαχείριση των εργασιών από τους τρεις υπεύθυνους εκπαιδευτικούς.

Το εξωδίκτυο:

Αφορά την επικοινωνία με τους μαθητές, τους γονείς και κάθε ενδιαφερόμενο. Είναι ο ιστότοπος της σχολικής μονάδας ο οποίος ενημερώνεται καθημερινά και δίνει πληροφορίες για όλους. Δίδονται κωδικοί πρόσβασης στους κηδεμόνες των μαθητών οι οποίοι μπορούν να εισέρχονται και να ενημερώνονται για τις επιδόσεις των παιδιών τους, με την εφαρμογή ειδικού προγραμματισμού των εφαρμογών της access (δυνατότητα εξόδου αρχείων). Με το σύστημα αυτό λειτουργεί η επικοινωνία/ενημέρωση των γονέων για τις απουσίες και τον έλεγχο προόδου των μαθητών.

Η περίοδος ολοκλήρωσης και αξιολόγησης του έργου διαρκεί 10 ημέρες (20 – 30 Ιουνίου του επόμενου έτος) και περιλαμβάνει:

- την αποτίμηση των μηνιαίων επιδόσεων των εκπαιδευτικών
- τη στατιστική και διαγραμματική πορεία του έργου
- τη διανομή ερωτηματολογίου/αξιολόγησης (συντάσσεται από το διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής) στο οποίο καταγράφονται
    - οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες εφαρμογές στην οργάνωση των διοικητικών εργασιών
    - τα προβλήματα που συνάντησαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου
    - η υποστήριξη που τους παρείχε η διεύθυνση
    - οι προτάσεις για βελτίωση
- αποκωδικοποίηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και εξαγωγή συμπερασμάτων
- τη διανομή online ερωτηματολογίου στους κηδεμόνες των μαθητών οι οποίοι καταθέτουν
    - τις απόψεις τους για τις νέες εφαρμογές διοίκησης
    - τις απόψεις τους για την ενημέρωση και την υποστήριξη που τους παρείχε η διεύθυνση
    - προτάσεις για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου
- συνάντηση της διοίκησης με το σύλλογο διδασκόντων κοινή εξαγωγή συμπερασμάτων, καταγραφή των αποτελεσμάτων του έργου στο βιβλίο πράξεων του συλλόγου και ο προσδιορισμός των νέων στόχων και δράσεων της επόμενης σχολικής χρονιάς.
- Σύσταση ευχαριστήριας επιστολής προς το σύλλογο των εκπαιδευτικών για την ομαδική συνεργασία του με τη διοίκηση και την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου
- Αποστολή ευχαριστηρίου ηλεκτρονικού μηνύματος προς τους κηδεμόνες των μαθητών για τη συνεργασία τους με τη διοίκηση του σχολείου
- Η σχολική χρονιά κλείνει με ψυχαγωγική συνάντηση με στόχο την επιβράβευση για τη συνεργασία και τη σύσφιξη των ανθρωπίνων σχέσεων.
- Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατατίθεται όλο το ηλεκτρονικό αρχείο του σχολείου στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Επίσης τυπώνονται και βιβλιοδετούνται τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή καθώς και το πρωτόκολλο έτσι ώστε να υπάρχει ετήσιο αρχείο του σχολείου σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή.

Καινοτόμα χαρακτηριστικά

Οι οργανωτικές καινοτομίες που εισήχθησαν στην υλοποίηση του έργου βασίζονται στις νέες τεχνολογίες και στην εφαρμογή των νέων λογισμικών λειτουργιών στη διοίκηση των σχολείων.

- Η χρησιμότητα της υπερσύνδεσης στην καταχώρηση των εγγράφων στο ηλεκτρονικό πρωτόκολλο.

- Το διαδικτυακό πρόγραμμα Dropbox παρέχει τη δυνατότητα:
  - Να εργάζεται ο εκπαιδευτικός στο χώρο του σχολείου ή οπουδήποτε αλλού
  - Να διασφαλίζεται η αρχειοθέτηση των εγγράφων.
- Η δημιουργία του εσωτερικού δικτύου (common) ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και διεκπεραίωση των εργασιών τους.
- Η άμεση ενημέρωση και εξυπηρέτηση των κηδεμόνων μέσω των προσωπικών κωδικών.
- Η συμβολή στην προστασία του περιβάλλοντος με τη μικρότερη κατανάλωση χαρτιού.
- Ο εύκολος και γρήγορος έλεγχος όλων των διοικητικών εργασιών από τη διεύθυνση του σχολείου.
- Τέλος η μείωση του χρόνου απασχόλησης των εκπαιδευτικών στις διοικητικές εργασίες και η αφοσίωσή τους στις διδακτικές και παιδαγωγικές δράσεις.

Αποτελέσματα (συγκεκριμένα ποσοτική μέτρηση επιδόσεων)

Τα αποτελέσματα εφαρμογής του νέου τρόπου διοίκησης φάνηκαν από την έναρξη εφαρμογής του έργου. Συγκεκριμένα:

- Η μείωση κατανάλωσης χαρτιού ήταν εμφανής από την πρώτη εβδομάδα του σχολικού έτους. Οι περίοδοι Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου, Ιανουαρίου και Απριλίου – Μαΐου – Ιουνίου χαρακτηρίζονται από μεγάλο αριθμό εισερχομένων εγγράφων, γεγονός που απαιτούσε ένα – δυο πακέτα χαρτιού ανά εβδομάδα. Με την εφαρμογή του προγράμματος η κατανάλωση μειώθηκε στο μισό. Σε ετήσια κατανάλωση υπήρξε όφελος περίπου δεκατεσσάρων πακέτων χαρτιού το οποίο σημαίνει οικονομικό έσοδο ανάλογο με την προμήθεια δυο toners.
- Η ηλεκτρονική αρχειοθέτηση των εγγράφων καθώς και η ανεύρεση των αρχείων με την υπερσύνδεση οδήγησε στην κατάργηση των παραδοσιακών φακέλων και την εξοικονόμηση σε χώρους αποθήκευσης αυτών.
- Η άμεση και πλήρης ενημέρωση κάθε ενδιαφερόμενου με το εξωδίκτυο είχε ως αποτέλεσμα την προσέλευση νέων μαθητών για εγγραφή στο σχολείο.
- Η διαρκής ενημέρωση των κηδεμόνων για τις επιδόσεις των μαθητών καταγράφηκε, σε ποσοστό 100%, με τις ευχαριστίες που έλαβε το σχολείο στο ερωτηματολόγιο που τους έθεσε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.
- Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του έργου οι εκπαιδευτικοί άλλαζαν αντικείμενο εργασίας ανά έτος ή ανά δυο έτη. Η αλλαγή των αντικειμένων είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του χειρισμού των Η/Υ και προπάντων την εκμάθηση όλων των διοικητικών εργασιών. Σε διάστημα τριών ετών όλοι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τα πάντα για τις διοικητικές εργασίες ενός σχολείου και μειώθηκε ο χρόνος διεκπεραίωσης αυτών.

Βιωσιμότητα (ενσωμάτωση σε μελλοντικές δραστηριότητες)

Η εφαρμογή και η αποδοχή του έργου οδηγεί σε διαρκή αναζήτηση νέων λογισμικών προγραμμάτων, αποδοτικότερων εφαρμογών με σκοπό την ταχύτερη εξυπηρέτηση των μαθητών, των κηδεμόνων και εν γένει των διοικητικών εργασιών.

Συμπεράσματα

Η λειτουργία του εσωδικτύου και του εξωδικτύου παρέχει τη δυνατότητα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων την επικοινωνία με τους γονείς – τους εκπαιδευτικούς και την απλοποίηση των διοικητικών εργασιών που αφορούν την αρχειοθέτηση των εγγράφων – το πρωτόκολλο αυτών – τις βαθμολογίες των μαθητών κ.ά. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στους νέους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων αναπτύσσει το αίσθημα της αναζήτησης και δημιουργίας νέων εφαρμογών. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων δύναται να κινηθεί προς την κατεύθυνση ενός ολοκληρωμένου λογισμικού προγράμματος το οποίο θα καταργεί την έντυπη αποθήκευση των εργασιών της, θα δώσει λύσεις στις εγγραφές των μαθητών, στη διάγνωση της μαθησιακής τους

ικανότητας/πορείας κ.ά. Η τροφοδοσία των καθημερινών στοιχείων/συμβάντων από την αίθουσα διδασκαλίας, με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και η καταχώρησή τους στον κεντρικό υπολογιστή (server) του σχολείου με την ταυτόχρονη ενημέρωση των γονέων και του υπουργείου, σε ότι τους αφορούν αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα στην εξέλιξη της διοίκησης.

Στρατηγικός Σχεδιασμός και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Κριτική ανάλυση και ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού σε σχολική μονάδα με βάση μια μελέτη περίπτωσης

Αργυρίου Αργύριος, Δρ.
Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Αττικής, Παιδαγωγικό τμήμα Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
argyriouargyrios@gmail.com, arargyriou@sch.gr

Περίληψη

Το ραγδαία μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον των σχολείων τα αναγκάζει να αναπτύξουν στρατηγική για το μέλλον. Ο στρατηγικός σχεδιασμός όμως, για να είναι αποτελεσματικός και να λύνει προβλήματα, αντί να δημιουργεί, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το συγκείμενο του σχολείου, την κουλτούρα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων και να ακολουθεί ορισμένα βήματα. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στο συντονισμό όλων των συμμετεχόντων είναι ουσιαστικός, ώστε ο σχεδιασμός να καταστεί αποτελεσματικός κι εφαρμόσιμος και να βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που είναι και το τελικό ζητούμενο από τα σχολεία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική ανάλυση μιας μελέτης περίπτωσης, που αναφέρεται αρχικά στο στρατηγικό σχεδιασμό που προσπάθησε να υλοποιήσει ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής και εν συνέχεια στην ανάπτυξη ενός νέου στρατηγικού σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ειδικότερο πλαίσιο λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Στόχος είναι να αξιολογηθεί ένας στρατηγικός σχεδιασμός και να δημιουργηθεί ένας νέος.

Λέξεις κλειδιά: Στρατηγικός σχεδιασμός, αξιολόγηση, διευθυντής σχολείου, σχολική μονάδα.

Εισαγωγή

Ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι μια διαδικασία επιλογής της συνολικής κατεύθυνσης προς την οποία θέλει να κινηθεί ο οργανισμός, για να ανταποκριθεί σε μελλοντικά γεγονότα και ο σχεδιασμός για την εφαρμογή της (Fidler, 1989· Kriemadis, 1997). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ως στρατηγικό σχεδιασμό την αντιστοίχιση που κάνει ένας οργανισμός μεταξύ των εσωτερικών του πόρων και των ευκαιριών και κινδύνων που δημιουργούνται στο περιβάλλον του (Hofer & Schendel, 1978· Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Ο στρατηγικός σχεδιασμός θέτει κατευθύνσεις, υποστηρίζει τη λήψη ομοιόμορφων αποφάσεων, συντονίζει τις δραστηριότητες, ορίζει τον οργανισμό και τη θέση του έναντι του ανταγωνισμού, μειώνει την αβεβαιότητα του μέλλοντος και τελικά μπορεί να προσδώσει ένα βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Παπαδάκης, 2002· Σαΐτης, 2008). Η σημασία του φαίνεται εντονότερα σε περιόδους κρίσης, όπως η παρούσα οικονομική ύφεση που ταλανίζει τις οικονομίες Ευρώπης κι Αμερικής. Ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Διαχείρισης Προσωπικού θεωρεί το στρατηγικό σχεδιασμό απάντηση στην οικονομική κρίση (Το Βήμα, 17-4-2009).

Η ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικού σχεδιασμού ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η πολυπλοκότητα και η αστάθεια του περιβάλλοντος καθιστούν αβέβαιες τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα τους (Hoy & Miskel, 2008). Αυτή η αβεβαιότητα παράγει προβλήματα και δημιουργεί οργανωτική αστάθεια στο σχολείο, η οποία μπορεί να ελεγχθεί με την αξιοποίηση του στρατηγικού σχεδιασμού (Στυλιανίδης, 2008). Έτσι επιτυγχάνεται η προσαρμογή του σχολείου στο περιβάλλον ή η προσαρμογή του περιβάλλοντος στο σχολείο κι εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά του στο παρόν και το μέλλον.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική ανάλυση συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης που αναφέρεται στο σχέδιο δράσης που προσπάθησε να υλοποιήσει ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα και στη συνέχεια η ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδιασμού στο

συγκεκριμένο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί. Αρχικά θα δοθεί ορισμός του στρατηγικού σχεδιασμού και θα αναπτυχθούν οι ανάγκες ανάπτυξής του στους οργανισμούς. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί ο προσδιορισμός του συγκείμενου στο οποίο λειτουργεί το συγκεκριμένο σχολείο και θα γίνει απόπειρα κριτικής των ενεργειών στα πλαίσια του σχεδίου δράσης που προσπάθησε να υλοποιήσει ο διευθυντής. Έπειτα θα αναπτυχθεί ένας νέος στρατηγικός σχεδιασμός για το σχολείο της μελέτης περίπτωσης και τέλος θα συζητηθούν τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις.

Θεωρητικό μέρος

Η ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδιασμού αποτελεί στοιχειώδη απαίτηση για την επιβίωση των οργανισμών στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον που λειτουργούν (Ζαβλανός, 2002). Οικονομική κρίση, παγκοσμιοποίηση, μετανάστευση, γεωπολιτικές ανακατατάξεις επηρεάζουν τους σύγχρονους οργανισμούς, οι οποίοι καλούνται να αναδιαρθρωθούν και να χαράξουν νέες πολιτικές και τακτικές, ώστε να παραμείνουν βιώσιμοι και αποτελεσματικοί (Παπασωτηρίου, 2002). Ο στρατηγικός σχεδιασμός επιτρέπει στον οργανισμό να διαβλέπει την ανάγκη αλλαγών (Fullan, 2001), να κατανοεί τα σημάδια των περιβαλλοντικών αλλαγών, να εξάγει συμπεράσματα και να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε αυτά, να δίνει την ευκαιρία πολλαπλών αλληλεπιδράσεων στο προσωπικό (Brandt, 1981) κι επομένως να του εξασφαλίζει τη μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης. Όπως αναφέρει ο De Geus (1999), η ικανότητα να μαθαίνεις γρηγορότερα από τους ανταγωνιστές σου ίσως είναι το μοναδικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Το πρώτο βήμα σε μια προσπάθεια ορθολογικού σχεδιασμού αποτελεί η αξιολόγηση αναγκών (Πασιαρδής, 2008), κατά την οποία θα καθοριστούν οι αποστάσεις μεταξύ των τρεχόντων και των ιδεατών αποτελεσμάτων του οργανισμού. Στην αξιολόγηση αναγκών πρέπει κατά τον Kaufman (1998) να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες όλων των εμπλεκομένων. Έπειτα χρειάζεται ανάλυση του εξωτερικού κι εσωτερικού περιβάλλοντος, για να βρεθούν οι ευκαιρίες κι απειλές που υπάρχουν σε αυτό, καθώς και τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του οργανισμού, στα πλαίσια μιας ανάλυσης SWOT. Η επισκόπηση του περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία κατά το στρατηγικό σχεδιασμό (Pashiardis, 1996), καθώς γίνεται έλεγχος των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τον οργανισμό και προσδιορίζεται έτσι η ταυτότητά του (Πασιαρδής, 2008).

Προκειμένου να αναλυθεί το εξωτερικό περιβάλλον απαιτείται στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος. Η αβεβαιότητα και η περιβαλλοντική αστάθεια μειώνονται με την επιτυχή πρόβλεψη των διακυμάνσεων του μέλλοντος. (Robbins, 1983). Επομένως θα είναι χρήσιμη μια έρευνα με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών του σχολείου, των γονέων, των μαθητών και τοπικών παραγόντων και φορέων (Στυλιανίδης, 2008), προκειμένου να ανιχνευθούν οι επιδράσεις που θα δεχθεί η σχολική μονάδα από τις αλλαγές που αναμένεται να γίνουν. Θα χρησιμοποιηθεί η ανάλυση PESTE (Boyett, 1996). Τα επίπεδα ανάλυσης είναι:

- Οικονομικό: Το οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών που αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για τη σχολική τους επίδοση (Kim, 2004 · Simon, 2004). Το γενικότερο δυσχερές οικονομικό κλίμα που αναμένεται να πλήξει χαμηλού οικονομικού επιπέδου οικογένειες μαθητών και η σφικτή εισοδηματική πολιτική της Πολιτείας, ως βασικού χρηματοδότη των εκπαιδευτικών οργανισμών, αποτελούν απειλές για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Τεχνολογικό: Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση άλλαξαν τη διδασκαλία στη δεκαετία που πέρασε κι αναμένεται στο μέλλον η χρήση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη να γίνει ακόμα εντονότερη (Bransford κ.α., 2000). Κάτι τέτοιο αποτελεί μια πρώτης τάξης ευκαιρία για τη σχολική μονάδα, αν επικεντρωθεί στη χρήση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική πρακτική.
- Πολιτικό-Εκπαιδευτικό: Η εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμοστεί από το κράτος είναι σημαντικός παράγοντας, αφού το κράτος είναι υπεύθυνο για τις εκπαιδευτικές

μεταρρυθμίσεις (Mok, 2000), ελέγχει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Vandenberghe, 1999) και παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης παραμένει ρυθμιστής των εκπαιδευτικών θεμάτων (Levievre, 2000). Τούτο γίνεται ακόμα εντονότερο σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό (Σαΐτης, 2008). Αναμένεται περαιτέρω διοικητική κι εκπαιδευτική αυτονόμηση των σχολικών μονάδων, κάτι που αποτελεί ευκαιρία για το σχολείο να αναμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Nir, 2009).

- Κοινωνικό: Η μεταμόρφωση των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές από το άνοιγμα των συνόρων και τη μετανάστευση είχε επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ανάγκασε την εκπαίδευση να μετατραπεί σε διαπολιτισμική. Κάτι τέτοιο θα ενταθεί στο μέλλον και θέτει τα σχολεία με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο επίκεντρο των εξελίξεων λόγω της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού.

Το μοντέλο του στρατηγικού προγραμματισμού περιλαμβάνει την αποστολή και το όραμα του οργανισμού, τα οποία αφορούν τους στρατηγικούς στόχους και τις πολιτικές υλοποίησής τους, καθώς και μια μελλοντική ιδανική παράσταση (εικόνα) του οργανισμού (Παπαδημητρίου, 2005). Το όραμα του διευθυντή για το σχολείο πρέπει να είναι κοινό και να ανήκει σε όλους τους εμπλεκόμενους (Clayton, 1994). Το όραμα δε μπορεί να επιβληθεί, αλλά ο διευθυντής οφείλει να εμπνεύσει τους υπόλοιπους γύρω από το όραμά του (Glantz, 2006). Οι Hoy και Miskel (2008) τονίζουν ότι η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων είναι καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα και την επιτυχία αυτών των αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου στο μέλλον. Για τη διαμόρφωση του οράματος απαιτείται προσπάθεια στρατηγικής πρόγνωσης του μέλλοντος (Στυλιανίδης, 2008). Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), στα σχολεία «για να βιώσουμε το παρόν πρέπει να οραματιστούμε το μέλλον». Τα σχολεία ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα είναι ευαίσθητα στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος κι οτιδήποτε συμβαίνει σε αυτό μπορεί να τα επηρεάσει κι αντίστροφα (Hoy & Miskel, 2008). Επομένως το μέλλον των σχολείων δεν μπορεί να θεωρηθεί ξεκομμένο από τις μελλοντικές εξελίξεις της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί (Στυλιανίδης, 2008).

Η κουλτούρα του σχολείου είναι αποφασιστικής σημασίας κατά το στρατηγικό σχεδιασμό, καθώς εκφράζει τις κοινές αξίες, νόρμες και συμπεριφορές των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008) και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ηγέτες κατά τη δημιουργία στρατηγικών σχεδίων δράσης (Σαΐτης, 2008). Η ανελαστικότητα των σχεδίων δράσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα κατά τη διαδικασία υλοποίησής τους. Οι Davies και Ellison (2003) υποστηρίζουν ότι για τα σχέδια δράσης που αφορούν ολόκληρο το σχολείο κρίνονται αναγκαίες οι τακτικές διαδικασίες αναθεώρησής τους, προκειμένου να βεβαιώνεται η πρόοδος ή να αναθεωρούνται, όταν προκύπτουν δυσχέρειες στην εφαρμογή τους. Τέλος, η επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα, κατά τη δημιουργία και υλοποίηση στρατηγικών σχεδίων δράσης, καθώς η αποτελεσματική κι ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού αποτελεί πρώτιστο καθήκον του ηγέτη (Halawah, 2005).

Μελέτη περίπτωσης-Ανάλυση

Σε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής που βρίσκεται σε μια βιομηχανική περιοχή, λίγα χιλιόμετρα μακριά από το κέντρο της Αθήνας, φοιτούν 300 περίπου μαθητές, πολλοί από τους οποίους είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών, που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Το οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών είναι σχετικά χαμηλό. Το σχολείο απασχολεί συνολικά 26 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους μόνο 19 έχουν οργανική θέση. Οι υπόλοιποι είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι με αποτέλεσμα η σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού να μεταβάλλεται σε μεγάλο ποσοστό κάθε σχολική χρονιά.

Ο νέος διευθυντής έχει όραμα τη μετατροπή του σχολείου σε έναν ανθρώπινο και δημοκρατικό χώρο ανάπτυξης και ασφάλειας για τους μαθητές. Πιστεύει ότι αποστολή του σχολείου είναι η δημιουργία ενός χώρου, όπου οι μαθητές λειτουργώντας δημοκρατικά και με ασφάλεια θα επιτυγχάνουν σταδιακά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Πολιτική του είναι η ύπαρξη συνεχούς και μεγαλύτερης ελευθερίας στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών με ταυτόχρονο περιορισμό του δογματισμού και του αυταρχισμού και ενίσχυση της δημοκρατικότητας. Για αυτό εκπονεί ένα στρατηγικό σχέδιο δράσης το οποίο σκοπεύει:

1. στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών
2. στην ενεργοποίηση των κινήτρων για τη βελτίωση των μαθητών.

Με βάση την πολιτική και τους σκοπούς του στρατηγικού σχεδίου δράσης ο διευθυντής του σχολείου καθορίζει τους παρακάτω στόχους:

1.1 να περιοριστούν τα φαινόμενα δογματισμού και αυταρχισμού στη λειτουργία του σχολείου
1.2 να ενισχυθούν τα φαινόμενα που εδραιώνουν τη δημοκρατία στο σχολείο
1.3 να αυξηθούν οι δραστηριότητες που εδραιώνουν το αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές του σχολείου
1.4 να ενισχυθούν οι θετικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών
2.1 να ενισχυθούν οι δράσεις που ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών για βελτίωση της συμπεριφοράς τους
2.2 να ενισχυθούν οι δράσεις που ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών για βελτίωση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας

Για την υλοποίηση των σκοπών και στόχων του στρατηγικού σχεδίου δράσης, ο διευθυντής του σχολείου προχωρά σε δράσεις που περιλαμβάνουν i) την τροποποίηση των αυστηρών κανόνων πειθαρχίας με τους οποίους λειτουργούσε το σχολείο, ii) την απόσυρση όλων των ποινών για τους μαθητές και iii) την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Πίστευε ότι μέσω της υλοποίησης του παραπάνω στρατηγικού σχεδίου δράσης θα υλοποιούσε το όραμά του και θα επιτυγχάνονταν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, για τη δημιουργία του στρατηγικού σχεδίου δράσης δεν προχωρά στην αξιολόγηση των αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα των μαθητών στους οποίους και απευθύνεται το σχέδιο δράσης, αλλά ούτε και στην ανάλυση του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Έτσι, τέσσερις μήνες μετά την εφαρμογή του σχεδίου τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα. Οι μαθητές δεν πειθαρχούν και αναστατώνουν το μάθημα, παρουσιάζονται κρούσματα κλοπών, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι δυσαρεστημένοι με την κατάσταση. Αποτέλεσμα είναι μια ομάδα εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, να απευθυνθεί στις ιεραρχικά υπερκείμενες αρχές στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στο Υπουργείο Παιδείας ζητώντας την αντικατάσταση του διευθυντή του σχολείου. Μετά από αυτή την εξέλιξη ο διευθυντής και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας εκπονούν και υλοποιούν ένα νέο στρατηγικό σχέδιο δράσης μέσα από την δημιουργία ενός κοινού οράματος και λαμβάνοντας υπόψη τις στρατηγικές επιδιώξεις για την παιδεία στη χώρα μας.

Για την ανάπτυξη ενός νέου στρατηγικού σχεδιασμού στο συγκεκριμένο σχολείο απαιτείται αρχικά η αξιολόγηση των αναγκών όλων των εμπλεκομένων (Kaufman, 1998). Ειδικότερα, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων θα αξιολογηθούν οι ανάγκες του σχολείου. Απαντώντας σε ερωτηματολόγια από τα οποία θα προκύπτουν οι ανάγκες τους και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τα δεδομένα αξιολόγησης προηγούμενων ετών, θα αναδυθούν τα προβλήματα. Στο ερωτηματολόγιο τηρείται ανωνυμία, ώστε να ενθαρρυνθούν να καταθέσουν τις απόψεις τους. Η συμβολή τους άλλωστε στην υλοποίηση δράσεων είναι επιτακτική και η συμμετοχή τους στην διαδικασία του προγραμματισμού ενισχύει την πεποίθηση ότι θα εργαστούν για επίτευξη των στόχων που θα τεθούν στη συνέχεια. Παράλληλα, ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει με τη χρήση ημι-δομημένων ερωτήσεων να αντιληφθεί τις απόψεις των μαθητών.

Αναμένεται να προκύψουν προβλήματα, όπως χαμηλά αποτελέσματα στις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές, δυσαρέσκεια μαθητών από τις αυστηρές ποινές που επιβάλλονται, χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο τους, ανησυχία γονέων για τη μαθητική παραβατικότητα και επιθυμία της τοπικής κοινωνίας για πιο έντονη συμμετοχή στα δρώμενα της σχολικής μονάδας.

Ακολουθεί η στρατηγική ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος, για την οποία θα χρησιμοποιηθεί η ανάλυση PESTE (Boyett, 1996) με τέσσερα επίπεδα ανάλυσης (οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό εκπαιδευτικό, κοινωνικό), όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Εκτός από την παραπάνω ανάλυση θα ήταν χρήσιμη για την επισκόπηση του τοπικού περιβάλλοντος η συζήτηση με τους διευθυντές των δημοτικών, από όπου προέρχονται οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου.

Η στρατηγική ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος γίνεται για να καθοριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του σχολείου και περιλαμβάνει την ανάλυση των παρακάτω:

- Πόρων και ικανοτήτων

Η ανάλυση των φυσικών, ανθρώπινων, οικονομικών και άυλων πόρων (Dobson& Starkey, 1994) αναμένεται να δείξει πως η νεαρή ηλικία των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την ικανή διδακτική τους εμπειρία και τα πλούσια τυπικά προσόντα τους, αποτελούν το συγκριτικό πλεονέκτημα του σχολείου. Με την κατάλληλη παρώθηση από την ηγεσία του σχολείου και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που δημιουργεί το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, ώστε να επιτευχθούν αξιόλογα διδακτικά αποτελέσματα.

- Κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Εξωτερικά φαίνεται να επιδρά έντονα στα τεκταινόμενα εντός του σχολείου ο Σύλλογος Γονέων. Αυτό φανερώνει την επιρροή των μελών του Συλλόγου Γονέων στην πλειοψηφία των γονέων, αφού οι περισσότεροι από αυτούς δεν ασχολούνται με τα σχολικά δρώμενα. Επομένως θεωρείται χρήσιμη η σύναψη συμμαχίας με τη συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να καταστεί αρωγός στην προσπάθεια αλλαγών στο σχολείο. Εσωτερικά απαιτείται να γίνει εξέταση του ιστού κουλτούρας του σχολείου, ο οποίος παρέχει μια συνολική περιγραφή της κουλτούρας, ώστε να αποσαφηνιστεί τι πρέπει να αλλάξει σε αυτή για να επιτευχθούν οι στρατηγικοί στόχοι (Boyett, 1996). Αναμένεται να φανεί, μεταξύ άλλων, η έμφαση που δίνεται στην πειθαρχία και την αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών με τη χρήση ποινών από το διδακτικό προσωπικό. Αυτή η πρακτική αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος εντός του σχολείου και απαιτείται να τροποποιηθεί. Μια τέτοια μετασχηματιστική αλλαγή της κουλτούρας (Stoll & Fink, 1996) δεν είναι εύκολη και χρειάζεται προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους και χρόνο (Πασιαρδή, 2001).

- Οργανωτικής δομής.

Η ανάλυση της υφιστάμενης δομής του σχολείου, επίσημης και ανεπίσημης, καταδεικνύει τις ανάγκες αναθεώρησης ή αλλαγών της σε περιπτώσεις αλλαγής της στρατηγικής κατεύθυνσης του οργανισμού (Πασιαρδής, 2008). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις ανεπίσημες δομές (Boyett, 1996), για να βρεθούν τα πρόσωπα με σημαντική επιρροή εντός του σχολείου και να αξιοποιηθούν στις προσπάθειες στρατηγικών αλλαγών, ώστε να μειωθούν οι αντιστάσεις έναντι αυτών των αλλαγών. Η έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιλογή και αποτελεσματική εφαρμογή της κατάλληλης στρατηγικής. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η SWOT ανάλυση για το σχολείο της μελέτης περίπτωσης, με βάση τα αποτελέσματα της στρατηγικής ανάλυσης του εσωτερικού κι εξωτερικού του περιβάλλοντος.

Πίνακας 1: Ανάλυση SWOT για το σχολείο της μελέτης περίπτωσης

ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ (STRENGTHS)	*ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ (WEAKNESSES)*

• Εκπαιδευτικό προσωπικό με πλούσια προσόντα και σχετικά ικανή διδακτική εμπειρία • Δραστήριος Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων με επιθυμία εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα	• Χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών • Δυσμενές οικονομικό περιβάλλον με συνέπεια πιθανή μείωση κρατικής χρηματοδότησης
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ (OPPORTUNITIES)	**ΑΠΕΙΛΕΣ (THREATS)**
• Εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση • Εκπαιδευτική αποκέντρωση με αποτέλεσμα τη δυνατότητα αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών του σχολείου • Η μεταβολή των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές οδηγεί στην παραγωγή πολλών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο • Η συμμετοχή σε προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για άντληση οικονομικών πόρων για την προμήθεια σύγχρονου διδακτικού εξοπλισμού	• Η πιθανότητα αντίστασης των εκπαιδευτικών στις σχεδιαζόμενες αλλαγές • Η εσωτερική κουλτούρα του σχολείου που είναι προσανατολισμένη στη χρήση αυστηρών κανόνων πειθαρχίας στους μαθητές

Στη συνέχεια η δημιουργία του νέου στρατηγικού σχεδιασμού στο συγκεκριμένο σχολείο ακολουθεί το μοντέλο των Thompson και Strickland, όπως αναφέρεται από τον Πασιαρδή (2008), που περιλαμβάνει την ανάπτυξη οράματος για τη σχολική μονάδα, τον καθορισμό των στόχων, τον ορισμό των μέτρων και των σχεδίων δράσης που θα εφαρμοστούν, την εφαρμογή τους στην πράξη και τέλος την αξιολόγησή τους και τις διορθωτικές προσαρμογές, όπου είναι απαραίτητο.

Μέσα από συζήτηση κι ανταλλαγή ιδεών μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων αναμένεται να αναδυθεί το όραμα για το σχολείο, που μπορεί να περιγραφεί ως εξής: Το σχολείο να καταστεί ιδανικός χώρος ανάπτυξης για κάθε μαθητή του και να τον εφοδιάσει με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για τη μετατροπή του σε ενεργό πολίτη της μελλοντικής κοινωνίας. Παράλληλα, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούν ότι αποστολή του σχολείου είναι να αναπτυχθούν ευκαιρίες μάθησης μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές που θα τους καταστήσουν μελλοντικά ενεργούς πολίτες της κοινωνίας. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα στο παιδαγωγικό κλίμα που διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς θα δημιουργήσουν, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στο πολιτιστικό κεφάλαιο που ο καθένας φέρει.

Για την επιλογή των στρατηγικών στόχων του σχολείου λαμβάνονται υπόψη οι στρατηγικές επιδιώξεις του εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού για την παιδεία. Οι στρατηγικοί στόχοι που αναμένεται να καθοριστούν σε συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) είναι:

- Αξιοποίηση κι ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Υιοθέτηση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο.
- Αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών με έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- Εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα.
- Ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τοπικούς φορείς.
- Ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η στρατηγική που αναμένεται να υιοθετηθεί είναι ένας συνδυασμός της στρατηγικής περιβαλλοντικού καθορισμού, της στρατηγικής πόρων και ικανοτήτων (Παπαδάκης, 2002). Αναμένεται να δοθεί έμφαση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό και τις δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας, ώστε διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς να ικανοποιούνται από το παραγόμενο έργο. Σε τακτά χρονικά διαστήματα τα μέτρα θα αναθεωρούνται ανάλογα με τις εξελίξεις στο περιβάλλον και την αποτελεσματικότητά τους. Τα μέτρα που αναμένεται να καθοριστούν είναι:

- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου σε επιμορφωτικά προγράμματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και χρησιμοποίησης της νέας τεχνολογίας στη διδασκαλία.
- Καθιέρωση σε εβδομαδιαία βάση χρόνου αφιερωμένου σε ανταλλαγή απόψεων, εξέταση απόψεων, επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, εξέταση νέων ιδεών με σκοπό τη χρήση καλών πρακτικών για τη δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος στην τάξη μέσω του αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού (Barth, 1990).
- Προμήθεια από το σχολείο διαδραστικών πινάκων, μέσω των οποίων εκτιμάται ότι θα παραχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Cogill, 2003), ιδιαίτερα σε δίγλωσσους μαθητές και μαθητές με ειδικές ανάγκες (Carter, 2002). Μέσω αυτών των πινάκων τα μαθήματα μπορούν να αποθηκεύονται από τον εκπαιδευτικό και να στέλνονται στους μαθητές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς των μαθητών με τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου, στη διδακτική πρακτική, όπου αυτό είναι εφικτό, τη διαμόρφωση χώρου εντός του σχολείου στον οποίο μπορούν οι γονείς να συγκεντρώνονται και να συζητούν, οργάνωση από το σχολείο διαλέξεων συμβουλευτικής γονέων (Epstein & Sanders, 2006). Η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Γεωργίου, 2000·Jeynes, 2005) και παράλληλα προλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς από τα παιδιά (McNeal, 2001).
- Δημιουργία σχολικού συμβουλίου με ευρεία εκπροσώπηση τοπικών φορέων (πολιτιστικοί ή άλλοι τοπικοί σύλλογοι, τοπική αυτοδιοίκηση, σύνδεσμος γονέων, επαγγελματικά επιμελητήρια, εκπροσώπους τοπικών επιχειρήσεων κ.α.) που θα αποφασίζει συμμετοχικά σε θέματα καθορισμού μέρους του προγράμματος σπουδών, επιλογής εκπαιδευτικού υλικού, περαιτέρω χρηματοδότησης σχολικών υποδομών από τοπικές επιχειρήσεις και αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας που ενθαρρύνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών από τους μαθητές και προάγουν τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση και την ευρωπαϊκή συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με δημιουργία τάξεων υποδοχής για μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, αξιοποίηση των πολιτιστικών και γλωσσικών δεδομένων της χώρας προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών (Νικολάου, 2000) σε κάθε ευκαιρία, διαπολιτισμικά παιχνίδια για μικρά παιδιά (Παπαχρήστος, 2005), πρόσληψη εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών.

Στη συνέχεια τα μέτρα εφαρμόζονται σταδιακά. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή κατά την εφαρμογή της στρατηγικής με σωστό συντονισμό των εμπλεκομένων από το διευθυντή και διαρκή έλεγχο της αποτελεσματικότητας των μέτρων (Παπαδάκης, 2002). Με την εφαρμογή

της στρατηγικής αναμένονται αλλαγές στη δομή και την κουλτούρα του σχολείου, που είναι άλλωστε το ζητούμενο για μια αποτελεσματική αλλαγή. Η αποτίμηση της επιτυχίας της στρατηγικής σχετίζεται με το χρόνο που έχει καθοριστεί (συνήθως 3-5 έτη), την επίτευξη των στρατηγικών στόχων που έχουν τεθεί, τη συλλογή δεδομένων που παρουσιάζουν την πραγματική κατάσταση του σχολείου, όπως σταθμισμένα τεστ για τους μαθητές, ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και γονείς κ.α. και τέλος την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διεξαγωγή τυχόν διορθωτικών αλλαγών (Παπαδάκης, 2002). Η αξιολόγηση του στρατηγικού σχεδιασμού πρέπει να είναι ενδιάμεση κατά τα στάδια υλοποίησής του και τελική μετά την εφαρμογή του.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου μέσα από το στρατηγικό σχέδιο δράσης που εκπόνησε και προσπάθησε να υλοποιήσει φαίνεται ότι έχει καλές προθέσεις και πρεσβεύει παιδαγωγικά σωστές απόψεις. Συγκεκριμένα, θεωρείται σωστή η προσπάθεια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών μέσω της ενίσχυσης των θετικών μορφών της, (Κολλιάδης, 2002· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004) και η ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών τόσο για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους όσο και για τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Τριλιανός, 2002). Άλλο σημείο στο οποίο έχει δίκιο ο διευθυντής είναι πως τα αποτελέσματα ενός σχεδίου δράσης είναι δυνατό να αργήσουν να φανούν. Οι εμπλεκόμενοι πρέπει να έχουν την υπομονή και να δώσουν τον απαραίτητο χρόνο στο σχέδιο δράσης να δείξει τα αποτελέσματά του. Άλλωστε όπως έλεγε ο Αντώνης Σαμαράκης «το πιο βαθύ σκοτάδι είναι λίγο πριν ξημερώσει».

Από την άλλη πλευρά ο διευθυντής της μελέτης περίπτωσης δεν ξεκίνησε την δημιουργία του στρατηγικού σχεδίου δράσης μέσα από την αξιολόγηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά η υποτυπώδης αξιολόγηση αναγκών που έκανε αφορούσε μόνο τους μαθητές. Δε συμπεριλήφθηκαν σ' αυτήν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας.

Το όραμα του συγκεκριμένου διευθυντή για το σχολείο είναι προσωπικό του δημιούργημα, το οποίο προσπάθησε να επιβάλλει στους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας. Το όραμα του διευθυντή για το σχολείο είναι γενικόλογο και δε δίνει έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, παρόλο που αυτοί είναι οι τομείς στους οποίους επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν τα σχολεία (Clayton, 1994), ενώ λείπουν από το όραμα οι άλλοι εμπλεκόμενοι, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, οι οποίοι πρέπει να αναφέρονται σε αυτό (Glatz, 2006). Στη διαμόρφωση του οράματος του διευθυντή στο σχολείο της μελέτης περίπτωσης δεν έγινε προσπάθεια στρατηγικής πρόβλεψης του μέλλοντος.

Η αποτυχία του στρατηγικού σχεδίου δράσης στο συγκεκριμένο σχολείο πρέπει να αποδοθεί και στο γεγονός ότι κατά τη δημιουργία του σχεδίου δράσης ο διευθυντής δεν φρόντισε να γίνει στρατηγική ανάλυση του περιβάλλοντος, ενώ αγνόησε σε μεγάλο ποσοστό και την κουλτούρα του σχολείου. Ακόμη, σοβαρό μειονέκτημα στη διαδικασία υλοποίησης των σχεδίων δράσης που καταρτίστηκαν από το διευθυντή είναι και η ανελαστικότητά τους, όταν παρουσιάζονταν προβλήματα κατά την εφαρμογή τους.

Από τη στάση του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά του, όπως αυτά περιγράφονται στην επιστολή των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου γονέων, φαίνεται πως, παρά την καλή του θέληση, αντιμετωπίζει εμφανή προβλήματα ουσιαστικής επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην ουσία δεν ακούει όσα του λένε οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και εμμένει στις δικές του απόψεις. Από το σχολείο της περίπτωσης, απουσιάζει η ουσιαστική ανοδική επικοινωνία, η οποία είναι από τα βασικά συστατικά επιτυχίας κάθε διαδικασίας αλλαγής (Freeland, 2001), ενώ θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε μια σειρά διαδικασιών κρίσιμων για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαΐτης, 2008), όπως είναι η διευρυμένη συμμετοχή (Stohl & Cheney, 2001), η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων (Φλώρος, 1993) και η διαχείριση των συγκρούσεων (Μπουραντάς, 1992).

Η έκπληξη του διευθυντή του σχολείου, όταν του γνωστοποιείται το περιεχόμενο της επιστολής διαμαρτυρίας, μαρτυρά ότι αγνοεί τη λειτουργία των παιχνιδιών πολιτικής (Πασιαρδής, 2004) που λαμβάνουν χώρο στο εσωτερικό της οργάνωσης. Στο σχολείο έχει δημιουργηθεί εσωτερικός συνασπισμός μεταξύ των 18 εκπαιδευτικών που υπογράφουν την επιστολή διαμαρτυρίας και εξωτερικός συνασπισμός αυτών των εκπαιδευτικών με το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Αυτοί οι συνασπισμοί παίζουν το παιχνίδι της ανταρσίας (Mintzberg, 1983) εναντίον του διευθυντή. Συμπερασματικά, ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου φαίνεται αξιόλογος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός, που όμως δεν έχει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης. Για να γίνει κάποιος δάσκαλος καλός διευθυντής- ηγέτης, δεν αρκεί να είναι καλός στην εργασία της οποίας θα ηγηθεί (Σαΐτης, 2008).

Ο νέος στρατηγικός σχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στο συγκεκριμένο σχολείο να αποκτήσει ταυτότητα και στόχους, να αξιοποιήσει όλο το δυναμικό του, προκειμένου να πετύχει θεαματικά αποτελέσματα και να εκπληρώσει τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων. Το σχολείο μπορεί έτσι να ακολουθήσει ή ακόμα και να προηγηθεί των αλλαγών που συντελούνται σε όλους τους τομείς του κοινωνικού γίγνεσθαι. Ωστόσο, για να καταστεί αποτελεσματικός ο στρατηγικός σχεδιασμός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις και τις ανάγκες όλων των συμμετεχόντων στη σχολική πραγματικότητα, το συγκείμενο του σχολείου και να ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια για την υλοποίησή του. Σε όλα τα στάδια απαιτείται η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και η ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Παράλληλα, η ενδιάμεση αξιολόγηση του στρατηγικού σχεδιασμού δίνει την ευκαιρία για διορθωτικές κινήσεις. Υπάρχουν φορές που η προσπάθεια στρατηγικού σχεδιασμού μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα, αν γίνεται απρογραμμάτιστα και επιβάλλεται στους εμπλεκόμενους, όπως στο σχολείο της μελέτης περίπτωσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Barth, R. (1990). *Improving schools within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boyett, I. (1996). Module 3: *Strategic management in educational establishments- Background reading*. Nottingham: Nottingham University.

Brandt, S. (1981) *Strategic Planning in Emerging Companies*, Boston:Addison-Wesley

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Revised Edition. Washington, DC: *National Academic Press*.

Carter, A. (2002) Using interactive whiteboards with deaf children. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/teacher/ict/whiteboards/index.htm (12/03/2015)

Clayton, H. (1994). Creating an effective vision for a primary school. In B. Davies & L. Ellison (Eds.). *Managing the effective primary school* (pp34-44). Harlow, Essex: Longman.

Cogill, J. (2003) How is the interactive whiteboard being used in Primary School and how does this affect teachers and teaching? Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://virtuallearning.org.uk/whiteboards/IFS_Interactive_whiteboards_in_the_primary_school.pdf (24/03/2015)

Davies, B. & Ellison, L. (2003). *The new strategic direction and development of the school: Key frameworks for school improvement planning* (2nd ed.). London: Routledge.

De Geus, A. (1999) *Strategy and Learning*, Reflections: The SOL Journal, Aug, Volume 1, Issue 1, pp. 75-81

Dobson, P. & Starkey, K. (1994). *The strategic management blueprint*. Oxford: Blackwell.

Epstein, J. L and Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships, *Peabody Journal of Education*, vol. 81, no. 2, pp. 81–120.

Fidler, B. (1989). Strategic management: Where is the school going? A guide to strategic thinking. In B. Fidler & G. Bowles (Eds). *Effective local management of schools- A strategic approach.* Harlow: Longman.

Glantz, J. (2006). *What every principal should know about strategic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Freeland, C.M. (2001). Society of Research Administrators International: Strategic planning retreat report, Arlington, VA: Society of Research Administrators International.
Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco, Jossey-Bass
Halawah, I (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate, *Education*, vol. 126, no. 2, pp. 334–345.
Hofer, C.W. & Schendel, D. (1978). *Strategy Formulation: Analytical Concepts*, St. Paul : West Pub. Co.,
Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice.* (8thEdition). New York: McGrow-Hill, Inc.
Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40(3),* 237-269.
Kaufman, R.A. (1998). *Assessing educational needs*. Lancaster, PA: Technomic.
Kim, H. (2004). Family resources and Children's Academic Performance. *Children and Youth Services Review*, 25, 529-536.
Kriemadis, A. (1997). Strategic planning in higher education athletic departments, *International Journal of Educational Management*, Vol. 11 Iss: 6, pp.238 – 247.
Levievre, C. (2000). The French Model of the educator state, *Journal of Education Policy*, vol. 15, No 1.
McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, *30(2),* 171-179.
Mintzberg, H. (1983). Power in and around Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Mok, K. (2000). Reflecting globalization effects on local policy, *Journal of Educational Policy*, vol. 15, No. 6
Nir, A. (Ed.) (2009). *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice.* New York: Nova Biomedical Books.
Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: *International Journal of Educational Management*, 10(3), 5-9.
Simon, B. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
Robbins, S. (1983). *The Structure and Design of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Stohl, C. and Cheney, G. (2001) Participatory processes/paradoxical practices: Communication and the dilemmas of organizational democracy. *Management Communication Quarterly*, 14, 349-407.
Stoll, L. και Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Open University Press.
Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus, *International Jurnal of Educational Management,* vol. 16 Iss: 1, pp. 6-17.
Vandenberghe, V. (1999). Combining and bureaucratic control in education: an answer to market bureaucratic failure?, *Comparative Education*, vol. 35, No. 3.

Ελληνόγλωσση

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης
Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κολλιάδης, Ε. (2002). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Δ΄ τόμος :Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και Συμπεριφορά.* Αθήνα: ΤΕΑΜ Νικολάου,
Γ. (2000). *Ένταξη κι Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παπαδάκης, Β. (2002). *Στρατηγική των Επιχειρήσεων: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Μπένου.
Παπαδημητρίου Δ. (2005). *Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών & Επιχειρήσεων*. Κλειδάριθμος: Αθήνα
Παπασωτηρίου, Χ. (2002). *Διασπορά και εθνική στρατηγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Παπαχρήστος, Κ. (2005). *Διαπολιτισμικές μέθοδοι και δραστηριότητες στο σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό στο 3ο Π.Ε.Κ. Αθήνας για την Εισαγωγική Επιμόρφωση.
Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Gutenberg/Τυπωθήτω.
Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

Σαΐτης, Χ. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική Πρόγνωση και Σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Το Βήμα, (2009). «Διαχείριση προσωπικού σε περίοδο κρίσης σημαίνει… απολύσεις», *Οικονομία,* 17-4-2009. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.tovima.gr/default.asp?pid=46&ct=16&artid=254659&dt=17/04/2009 (10/05/2015)

Τριλιανός, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Φλώρος, Χ. (1993) *Σύγχρονη Διοίκηση των Επιχειρήσεων.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική

****

Οι απόψεις Εκπ/κών-Δ/ντών Δημοσίων Σχολείων Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης στην Ελλάδα για τη ΔΟΠ. Μια Εμπειρική Μελέτη.

Κατσίρη Θέκλα

Εκπαιδευτικός Κλάδου ΠΕ70, 21ο Δ.Σ. Καλαμάτας
katsirith@gmail.com

Περίληψη

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση στη σκέψη και πρακτική του management, που βρίσκει εφαρμογές στη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών, με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των τελικών αποδεκτών. Η πορεία προς την επίτευξη ποιότητας συνιστά συνεχή και αδιάλειπτη διαδικασία, που προϋποθέτει την ουσιαστική, ενεργητική συμμετοχή και δέσμευση όλων, όσων με κάποιο τρόπο μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα που διεξήχθη το σχ. έτος 2012-2013 επιχείρησε να διερευνήσει το βαθμό εφαρμογής βασικών αρχών της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Μεταξύ των αρχών αυτών είναι οι ευκαιρίες για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η ποιότητα αποτελεί πολυσύνθετη έννοια, που αφορά όλες τις επιχειρηματικές και οικονομικές διαστάσεις, από τη σχεδίαση και παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών μέχρι τη συνολική λειτουργία και διοίκηση των επιχειρήσεων. Ο ανταγωνισμός των τιμών έχει δώσει τη θέση του στον ανταγωνισμό της ποιότητας, αφού η ποιότητα αποτελεί πλέον προϋπόθεση για είσοδο και επιτυχημένη παραμονή στις αγορές, ιδίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), που το μέλλον τους είναι εξαιρετικά επισφαλές λόγω των έντονων ανταγωνιστικών πιέσεων που δέχονται από λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες με χαμηλό εργατικό κόστος. Σε αυτό το περιβάλλον καλούνται να δραστηριοποιηθούν οι σύγχρονες επιχειρήσεις, προκειμένου να κερδίσουν τη μάχη του ποιοτικού και διαφοροποιημένου προϊόντος και των εξειδικευμένων αγορών υψηλών απαιτήσεων. Η μετατόπιση από τον ανταγωνισμό των τιμών στον ανταγωνισμό της ποιότητας αποτελεί αναγκαστική στρατηγική επιλογή, που θα διασφαλίσει την επιβίωση.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μια νέα προσέγγιση στη διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών. Στη ΔΟΠ η ποιότητα δεν αναφέρεται μόνο στη βελτίωση των παρεχόμενων προϊόντων και υπηρεσιών, αλλά σε όλες τις διαδικασίες, δραστηριότητες και λειτουργίες του οργανισμού αποσκοπώντας στην ολοκληρωτική κάλυψη των αναγκών και απαιτήσεων των ¨πελατών¨, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη δέσμευση όλων μέσα στον οργανισμό για ενεργητική συμμετοχή στην προσπάθεια βελτίωσης.

Δεδομένου ότι η ποιότητα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή εξέταση υπό το πρίσμα των τρεχουσών συνθηκών, η υιοθέτηση της ΔΟΠ μεταφράζεται σε ένα νέο τρόπο συμπεριφοράς και λειτουργίας του οργανισμού με συνέπειες σε βάθος χρόνου για όλα τα τμήματα, τις δραστηριότητες και τους εργαζόμενους. Η επιτυχία της εφαρμογής της έγκειται στη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και στην αποδοχή της ανάγκης για βελτίωση.

Ο Δερβιτσιώτης (2005) υποστηρίζει ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ είναι απαραίτητη η τήρηση πέντε γενικών αρχών, με πρώτη την υποστήριξη, ενεργό συμμετοχή και δέσμευση της διοίκησης για συνεχή βελτίωση της ποιότητας, εστίαση στις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών, έμφαση στις συνεχείς βελτιώσεις των διαδικασιών και της ποιότητας, συνολική, συστηματική συμμετοχή των εργαζομένων μέσω της ανάληψης ευθύνης και λήψη αποφάσεων με αντικειμενικά στοιχεία. Στις παραπάνω αρχές ο Κέφης (2005) συμπεριλαμβάνει τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού, ως το βασικότερο όπλο για την αλλαγή της νοοτροπίας του οργανισμού.

Η επιδίωξη της ποιότητας στην παραγωγή αγαθών και στην παροχή υπηρεσιών δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ποιοτικούς εργαζόμενους. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη πρακτικών ποιότητας συνεπάγεται την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και την ανάγκη ενός αποτελεσματικού συστήματος διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, που διαθέτει ο οργανισμός. Οι ανθρώπινοι πόροι, συγκριτικά με τους υπόλοιπους τομείς ενός οργανισμού, έχουν την πιο ανεπαρκή διαχείριση. Ίσως γιατί είναι αντιφατικοί, άστατοι και απρόβλεπτοι, αντίθετα από τα υλικά και τις μηχανές. Η ποιότητα των μηχανών μπορεί να μετρηθεί σχετικά εύκολα, όχι όμως και η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ο James (1998) θεωρεί την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εργαζομένων απαίτηση στις επιχειρήσεις, που είναι προσανατολισμένες στην ποιότητα. Η εκπαίδευση του προσωπικού είναι κάτι αντίστοιχο της συντήρησης των μηχανημάτων και της αναβάθμισης των συστημάτων και του εξοπλισμού, που όταν γίνεται συστηματικά μπορεί να αποτελέσει τη βάση για συνεχείς βελτιώσεις. Για τον Λιαρμακόπουλο (2003) το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να αποτελέσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την επιβίωση μιας επιχείρησης, γι' αυτό και η εκπαίδευσή του στις νέες μεθόδους και τεχνικές δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δαπάνη που επιβαρύνει το κόστος παραγωγής, αλλά ως επένδυση, αφού μέσω αυτής οι εργαζόμενοι αυξάνουν τις ικανότητές τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Δεδομένου ότι οι σχολικές μονάδες αποτελούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η φιλοσοφία και οι αρχές της ΔΟΠ μπορούν να έχουν σημαντικές εφαρμογές. Οι ποικίλες προκλήσεις που αντιμετωπίζει τις τελευταίες δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης, προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής της στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2007), οργανώθηκε, αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε πάνω σε ένα αυστηρά γραφειοκρατικό μοντέλο, που προωθούσε την ομοιογένεια χωρίς επί της ουσίας να ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση της ποιότητας.

Η κοινωνία, ως τελικός αποδέκτης του προϊόντος του εκπαιδευτικού συστήματος, βιώνει τη χαμηλή ποιότητα αγαθών και υπηρεσιών, που απορρέει από τη χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης, που η ίδια παρέχει.

Η αναγκαιότητα της εν λόγω έρευνας προέκυψε από την παραδοχή ότι η ποιότητα έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού και τη γενικευμένη απαίτηση για αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και υπηρεσιών, που προτείνεται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης, δεδομένης της θεώρησης του ανθρώπινου δυναμικού ως κύριου πόρου της Ε.Ε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής δύο εκ των βασικών αρχών της ΔΟΠ σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου (Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Λακωνίας). Οι αρχές που διερευνήθηκαν αφορούν στη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη συνολική και συστηματική

συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας/τάξης. Στην παρούσα χρονική στιγμή θα παρουσιαστούν τα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει είναι:

Σε ποιο βαθμό οι εκπ/κοί-δ/ντές, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, θεωρούν ότι τους προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και πώς τις αξιοποιούν,

Σε ποιο βαθμό η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπ/κών-δ/ντών αναφορικά με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν και

Σε ποιο βαθμό τα ατομικά (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά εκπ/κών-δ/ντών (χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης που κατέχουν), που υπηρετούν σε διαφορετικές βαθμίδες, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται και τον τρόπο που τις αξιοποιούν.

Η εκπαιδευτική διοίκηση σήμερα

Η διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχει οργανωθεί σύμφωνα με τις αρχές του Taylor, όπου η έμφαση δίνεται, κυρίως, στην ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης και λιγότερο έως καθόλου στην ποιοτική διάσταση. Αυτό αντανακλάται στην ελλιπή ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης στους μαθητές, στη δυσκολία οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδεδεμένων με τους εκπαιδευτικούς στόχους, στην απουσία βιωματικής μάθησης, στην έλλειψη κατάλληλων υποδομών, στην έμφαση στην ποσότητα της ύλης αγνοώντας τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών, στην απουσία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη, στην πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων χωρίς δυνατότητα εφαρμογής στη σχολική πραγματικότητα (Ήργης & Μακρή, 2009).

Και αυτό συμβαίνει τη στιγμή που πολλές χώρες επαναπροσδιορίζουν τους στόχους των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, αξιολογούν και βελτιώνουν τις παιδαγωγικές τους διαδικασίες, επενδύουν στην ποιότητα, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό και να δώσουν ένα δυναμικό παρόν στο διεθνές γίγνεσθαι. Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, οικονομίας και κοινωνίας ήταν πάντα αμφίδρομη.

Οι δυναμικές οικονομίες πάντα αντλούσαν την ισχύ τους από την ποιότητα της εκπαίδευσης των πολιτών και την ικανότητά τους να προσαρμόζονται δυναμικά και άμεσα στις αλλαγές που συντελούνταν. Έτσι εξηγείται η αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να διαχειριστεί τις διεθνείς μεταβολές, να προσαρμοστεί σε αυτές και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ανταγωνισμού, μέσα από πρακτικές συνεχούς βελτίωσης και εξασφάλισης της ποιότητας. Η διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα δεν υποστηρίζει τέτοιες πρακτικές. Γι' αυτό η ποιότητα πρέπει να αποτελέσει στοιχείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να αποκτήσει συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αντανακλά την κουλτούρα και την παιδεία των πολιτών μας (Ήργης & Μακρή, 2009).

Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Η επιμόρφωση αποτελεί συστηματική, συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, που υπάγεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και εξασφαλίζει κατάλληλες προϋποθέσεις για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Hargreaves, 1994). Η Ε.Ε. προσεγγίζοντας το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τονίζει την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Σύμφωνα με μία διευρυμένη θεώρηση, η επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που ωφελούν άμεσα ή έμμεσα το άτομο, την ομάδα, το σχολείο και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να επανεξετάσουν και να επικαιροποιήσουν τους διδακτικούς στόχους, να επεκτείνουν τη δέσμευσή τους για συνολικότερη βελτίωση του σχολείου και να ισχυροποιήσουν τη θέση τους ως φορείς αλλαγών. Επομένως, εκτός από έρευνα, αναζήτηση και αναστοχασμό χρειάζεται κριτική ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης, που διαθέτουν, ώστε να διευκολυνθεί η διάδραση με τους μαθητές και συναδέλφους τους σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας. Με δεδομένο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενέχει θεσμικές παρεμβάσεις και παρεμβάσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης που προσφέρει η διοίκηση, από τη μια, όπως και προσωπικές εμπειρίες μάθησης και άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, από την άλλη, η πολυπλοκότητά της είναι εμφανής (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

Αποτιμώντας τα έως τώρα επίσημα επιμορφωτικά προγράμματα, εντοπίζουμε ελλείψεις, προβλήματα και αδυναμίες. Οι σχετικές μελέτες δείχνουν πως η στάση των εκπαιδευτικών ήταν θετική, αλλά η ποιότητά τους αμφίβολη. Ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας τους, η συγκεντρωτική λειτουργία τους, τα σχετικά με τους επιμορφωτές και το επιμορφωτικό υλικό προβλήματα, η μη ανταπόκρισή τους στις αντικειμενικές και καταγεγραμμένες ανάγκες των επιμορφούμενων, συνιστούν κάποιες από τις αδυναμίες τους. Επιπλέον, στερούνταν συνέχειας, συνέπειας και συστηματικότητας, αφού χαρακτηρίζονταν από έλλειψη συντονισμού, αποσπασματικότητα και μεταφορά προτύπων από το εξωτερικό, χωρίς καμία προσπάθεια προσαρμογής στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των εκπαιδευτικών λειτουργών. Ελάχιστα επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τους επιμορφούμενους στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγησή τους. Η έλλειψη κινήτρων εξακολουθεί να τα καθιστά μη ελκυστικά, ενώ απουσιάζουν η ευελιξία και η πολυτυπία, αφού εξαντλούνται σε σεμιναριακής μορφής, σύντομη ή μακρά επιμόρφωση, χωρίς κανενός είδους διαφοροποίηση ανάλογα με τα υποκείμενα (Ρες 2006α, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008, Δάρα & Σαΐτης 2010). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίστηκε σε εκείνον του απλού αποδέκτη και εκτελεστή οδηγιών και εντολών στο γραφειοκρατικό πλαίσιο μιας διαχειριστικής διοίκησης. Στο μεγαλύτερο μέρος τους τα επίσημα σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οργανώθηκαν σε βραχυχρόνια βάση και διεξήχθησαν σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο, που ανέστειλε κάθε προσπάθεια ανάπτυξης, αυτενέργειας και πρωτοβουλίας στο εκπαιδευτικό έργο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

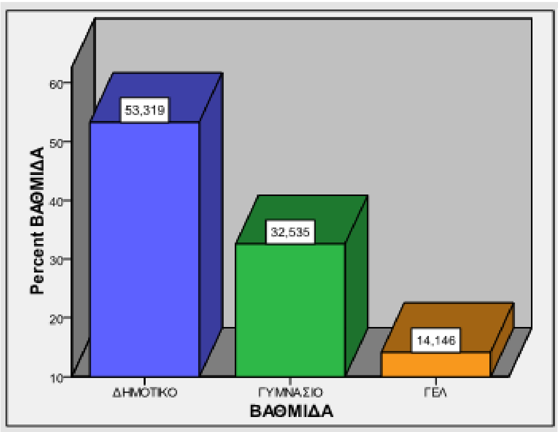
Το υλικό και η μέθοδος

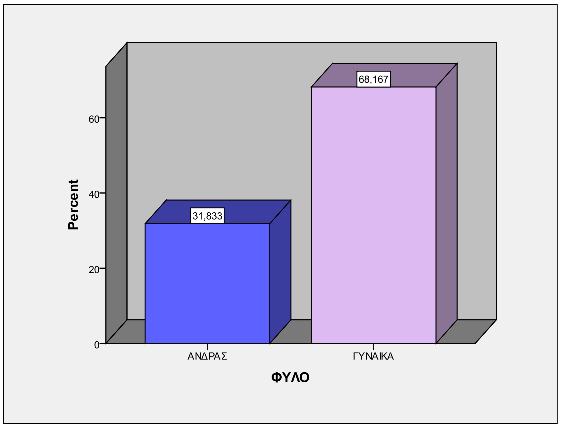
Για τη διερεύνηση του υπό μελέτην θέματος πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με γραπτό, ανώνυμο ερωτηματολόγιο, κοινό για εκπαιδευτικούς/διευθυντές. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα ατομικά (φύλο, ηλικία) και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους (βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης), ενώ το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 15 δηλώσεις, όπου καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν/διαφωνούν με την κάθε μια. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αφορούσαν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρονται, στο βαθμό αξιοποίησής τους, στην επιδίωξη αυτοεπιμόρφωσης/αυτοεκπαίδευσης, στο βαθμό κάλυψης των επιμορφωτικών τους αναγκών, στη διευκόλυνση-ενθάρρυνση της συμμετοχής από τους προϊσταμένους και

στην επιθυμητή μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων (χρόνος διεξαγωγής, μεθοδολογία). Για τη διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών/διευθυντών με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου: 1=«Διαφωνώ πλήρως», 2= «Διαφωνώ εν μέρει», 3= «Δεν έχω γνώμη», 4= «Συμφωνώ εν μέρει» 5= «Συμφωνώ πλήρως».

Συνολικά εστάλησαν 2.239 ερωτηματολόγια σε 91 αστικές και ημιαστικές σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου, από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 919, ποσοστό ανταπόκρισης 41%.

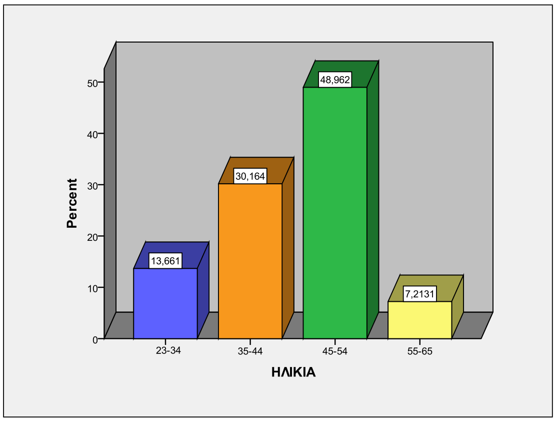
Η κατανομή του δείγματος, βάσει των ατομικών και υπηρεσιακών του χαρακτηριστικών, φαίνεται στους πίνακες που ακολουθούν:

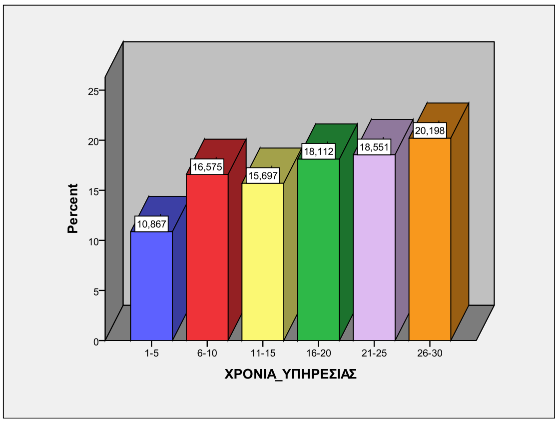




Σχήμα 1. Κατανομή του δείγματος βάσει τύπου σχολείου

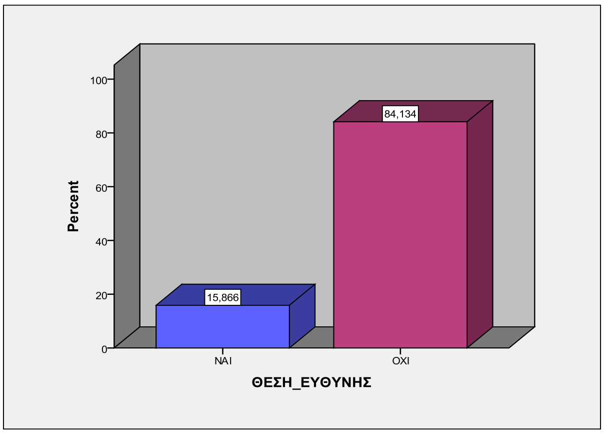
Σχήμα 2. Κατανομή του δείγματος βάσει φύλου





Σχήμα 3. Κατανομή του δείγματος βάσει ηλικιακής ομάδας

Σχήμα 4. Κατανομή του δείγματος βάσει ετών υπηρεσίας



Σχήμα 5. Κατανομή του δείγματος βάσει θέσης ευθύνης

Προκειμένου να διασφαλίσουμε ότι η κατανόηση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου θα γίνει με τον ίδιο τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες, προηγήθηκε της χορήγησής του πιλοτική εφαρμογή σε 10 εκπαιδευτικούς και αφού αξιολογήθηκαν οι παρατηρήσεις και τα σχόλια τους, οριστικοποιήθηκε η έκταση, το περιεχόμενο και η δομή του ερευνητικού μας εργαλείου.

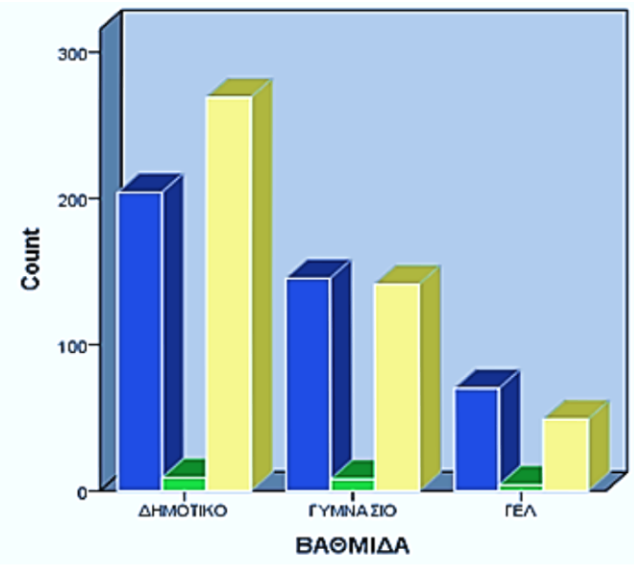
Για την Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences). Εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για να διαπιστωθούν οι συχνότητες των απαντήσεων σε κάθε βαθμίδα της κλίμακας Likert και επαγωγική στατιστική για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στους Μέσους Όρους των απαντήσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος

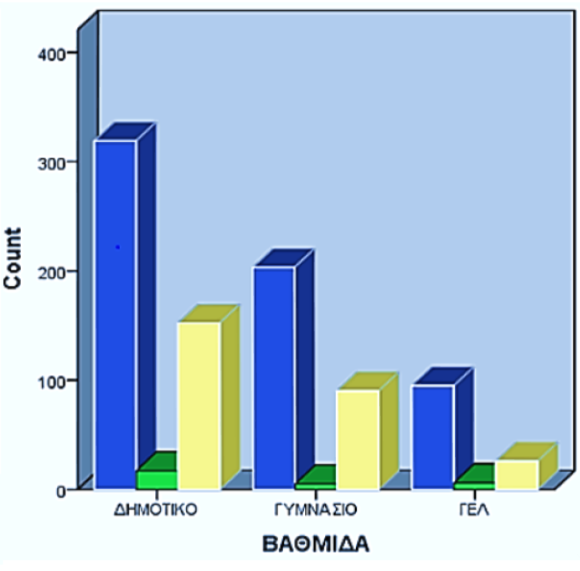
Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t (t-test) και η μέθοδος ανάλυσης της διασποράς (ANOVA). Η έρευνα έλαβε χώρα από το Νοέμβριο του 2012 έως τον Ιανουάριο του 2013.

Αποτελέσματα έρευνας

Συχνότητες απαντήσεων για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους

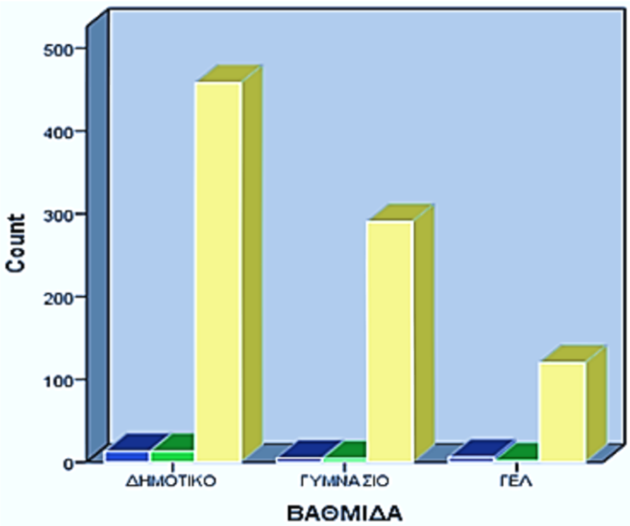
Για λόγους που εξυπηρετούν την καλύτερη παρουσίαση και κατανόηση των συχνοτήτων των απαντήσεων, χρησιμοποιούμε κλίμακα με 3 βαθμίδες. Έτσι, οι βαθμίδες 1 και 2 της πενταβάθμιας κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου, που αντιστοιχούσαν σε «Διαφωνώ πλήρως» και «Διαφωνώ εν μέρει», μετασχηματίζονται και αντιστοιχούν σε «Διαφωνώ». Οι βαθμίδες 4 και 5, που αντιστοιχούσαν σε «Συμφωνώ εν μέρει» και «Συμφωνώ πλήρως», αντιστοιχούν σε «Συμφωνώ», ενώ η βαθμίδα 3 που αντιστοιχούσε στο «Δεν έχω γνώμη» διατηρείται.

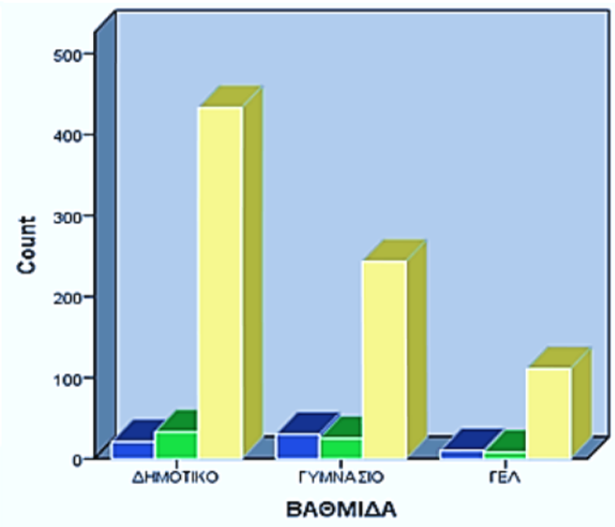




Σχήμα 6. Οι απόψεις των εκπ/κών-δ/ών για την επάρκεια της προσφερόμενης επιμόρφωσης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους

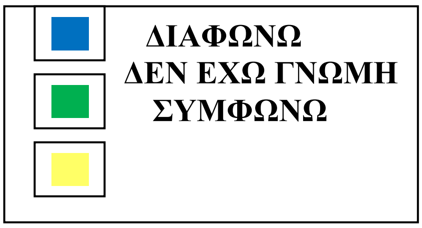
Σχήμα 7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών για τις ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση, που προσφέρει η πολιτεία

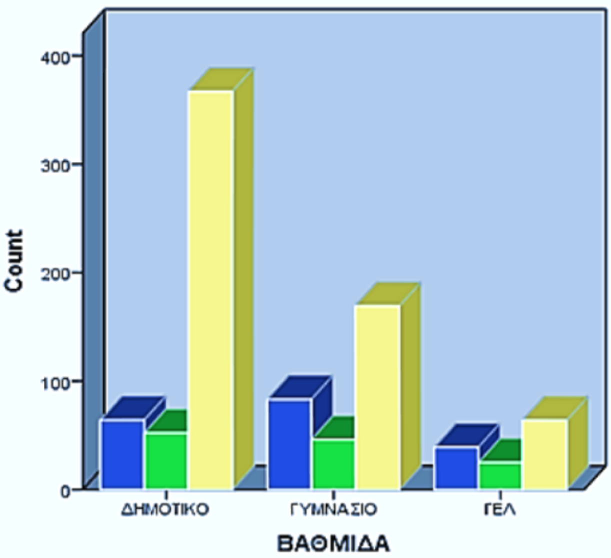


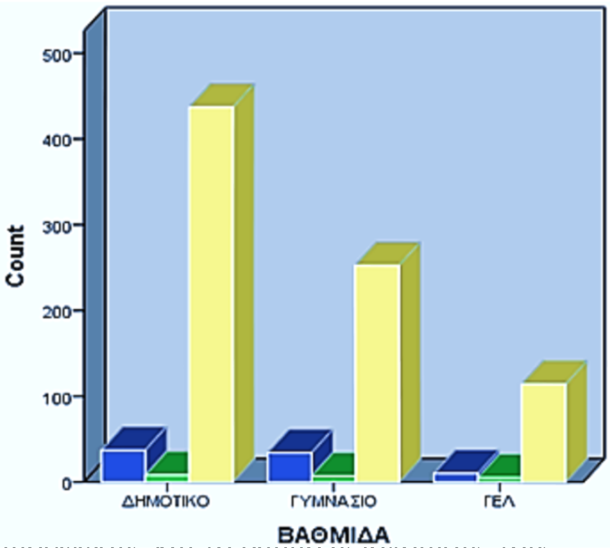


Σχήμα 8. Οι απόψεις των εκπ/κών-δ/ντών για την επιδίωξη αυτοεπιμόρφωσης

Σχήμα 9. Οι απόψεις των εκπ/κών-δ/ντών για την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας







επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάλογα με τη βαθμίδα όπου υπηρετούν.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους στατιστικούς δείκτες, που έχουν προκύψει από την ανάλυση της διασποράς (ANOVA) και του δείκτη Scheffe, που χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό των συνδυασμών των βαθμίδων, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές με διαφορετικές απόψεις.

Πίνακας 1. Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις δηλώσεις που αφορούν στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και στο βαθμό αξιοποίησής τους, ανά βαθμίδα

Δήλωση	F	p	Σχολείο	Μέσος όρος	Διαφορές Μέσων Όρων			P
I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	6,423	0,002	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**3,09**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,198	0,115
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2,89		**ΓΕΛ**	**0,439**	**0,003**
			ΓΕΛ	2,65	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,198	0,115
						ΓΕΛ	0,241	0,219
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,439	0,003
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,241	0,219
II. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση	4,777	0,009	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**2,45**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,125	0,393
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2,32		**ΓΕΛ**	**0,376**	**0,010**
			ΓΕΛ	2,07	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,125	0,393
						ΓΕΛ	0,251	0,161
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,376	0,010
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,251	0,161
III. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενημερώνει επαρκώς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούνται	19,757	0,000	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**4,66**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	**0,380**	**0,000**
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,28		ΓΕΛ	0,066	0,726
			ΓΕΛ	**4,59**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,380	0,000
						ΓΕΛ	**-0,314**	**0,002**
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,066	0,726
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,314	0,002
	5,729	0,003	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**3,24**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,220	0,061

IV. Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,02		**ΓΕΛ**	**0,374**	**0,012**
			ΓΕΛ	2,87	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,220	0,061
						ΓΕΛ	0,153	0,517
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,374	0,012
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,153	0,517
V. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	4,795	0,008	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**4,44**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	**0,212**	**0,010**
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,23		ΓΕΛ	0,133	0,364
			ΓΕΛ	4,31	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,212	0,010
						ΓΕΛ	-0,079	0,734
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,133	0,364
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,079	0,734
VI. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	24,472	0,000	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**3,96**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	**0,502**	**0,000**
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,46		**ΓΕΛ**	**0,670**	**0,000**
			ΓΕΛ	3,29	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,502	0,000
						ΓΕΛ	0,167	0,425
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,670	0,000
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,167	0,425
VII. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου	21,311	0,000	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**3,91**	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	**0,692**	**0,000**
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,22		ΓΕΛ	0,211	0,340
			ΓΕΛ	**3,70**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,692	0,000
						ΓΕΛ	**-0,482**	**0,007**
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-0,211	0,340
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,482	0,007
VIII. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου	9,155	0,000	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2,57	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	**-0,483**	**0,000**
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	**3,06**		ΓΕΛ	-0,045	0,958
			ΓΕΛ	2,62	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,483	0,000
						ΓΕΛ	**0,437**	**0,030**
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,045	0,958
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,437	0,030
IX. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα	3,540	0,029	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	3,35	**ΔΗΜΟΤΙΚΟ**	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-0,123	0,429
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3,47		**ΓΕΛ**	**-0,330**	**0,035**
			ΓΕΛ	**3,68**	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,123	0,429
						ΓΕΛ	-0,207	0,312
					ΓΕΛ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	0,330	0,035
						ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0,207	0,312

Στατιστικά Σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων ανάλογα με τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους

I. Υπηρετούντες σε Δημοτικά Σχολεία

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Δημοτικών σχολείων, ανάλογα με το φύλο και τη θέση ευθύνης που κατέχουν, ενώ τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία τους. Αντίθετα, η ανάλυση της διασποράς (ANOVA) έδειξε ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες που προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test), το οποίο έδειξε σε ποιες δηλώσεις διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Δημοτικών σχολείων, ανάλογα με το φύλο τους.

Πίνακας 2. Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των εκπαιδευτικών/διευθυντών του Δημοτικού, ανάλογα με το φύλο τους

Δήλωση	Φύλο	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Η πολιτεία μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για βελτίωση-επιμόρφωση	**ΑΝΔΡΑΣ**	**2,640**	0,265	2,117	0,035
	ΓΥΝΑΙΚΑ	2,375			
II.Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα οποία ενημερώνει η διεύθυνση του σχολείου, καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή των διευθυντών	**ΑΝΔΡΑΣ**	**3,459**	0,297	2,383	0,018
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,162			
III.Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ή οι προϊστάμενοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	**ΑΝΔΡΑΣ**	**4,366**	0,239	2,379	0,018
	ΓΥΝΑΙΚΑ	4,127			
IV. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	**ΑΝΔΡΑΣ**	**4,173**	0,298	2,622	0,009
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,875			

II. Υπηρετούντες σε Γυμνάσια

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτηρίου t (t-test) έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων, ανάλογα με το φύλο και τη θέση ευθύνης που κατέχουν, ενώ τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τους στατιστικούς δείκτες, που προέκυψαν από την ανάλυση της διασποράς και τους δείκτες που αναφέρονται στο κριτήριο Scheffe, που εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό των ομάδων εκπαιδευτικών/διευθυντών Γυμνασίων με διαφορετικές απόψεις, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 3. Στατιστικοί δείκτες από την ανάλυση της διασποράς για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές Γυμνασίων, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας

Δήλωση	F	p	Χρόνια Υπηρεσίας	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων			p
I. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά	4,067	0,001	1-5	4,17	1-5	6-10	0,405	0,637
			6-10	3,76		11-15	-0,103	0,999
			11-15	4,27		16-20	-0,405	0,698
			16-20	**4,57**		21-25	-0,225	0,966
			21-25	4,39		26-30	-0,218	0,978
			26-30	4,38	**6-10**	1-5	-0,405	0,637
						11-15	-0,508	0,247
						16-20	**-0,810**	**0,007**
						21-25	-0,631	0,073

προγράμματα		26-30	-0,623	0,135
	11-15	1-5	0,103	0,999
		6-10	0,508	0,247
		16-20	-0,302	0,843
		21-25	-0,123	0,997
		26-30	-0,115	0,998
	16-20	1-5	0,405	0,698
		6-10	0,810	0,007
		11-15	0,302	0,843
		21-25	0,179	0,982
		26-30	0,187	0,984
	21-25	1-5	0,225	0,966
		6-10	0,631	0,073
		11-15	0,123	0,997
		16-20	-0,179	0,982
		26-30	0,008	1,000
	26-30	1-5	0,218	0,978
		6-10	0,623	0,135
		11-15	0,115	0,998
		16-20	-0,187	0,984
		21-25	-0,008	1,000

ΙΙΙ. Υπηρετούντες σε ΓΕΛ

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών/διευθυντών ΓΕΛ η εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που απαντούν ανάλογα με το αν κατέχουν θέση ευθύνης, ενώ το φύλο φάνηκε πως δεν διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις τους. Αντίστοιχα, από την εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) δεν προέκυψαν διαφορές στις απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες, που προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) για τον εντοπισμό των δηλώσεων στις οποίες διαφοροποιούνται οι απόψεις των συμμετεχόντων, ανάλογα με το αν υπηρετούν ή όχι σε θέση ευθύνης.

Πίνακας 4. Σύγκριση μέσων όρων των απόψεων των υπηρετούντων σε ΓΕΛ για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και το βαθμό αξιοποίησής τους, ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Δήλωση	Θέση Ευθύνης	Μέσος Όρος	Διαφορά Μέσων Όρων	t	p
I. Η ανανέωση και ενημέρωση των γνώσεων που μου προσφέρονται είναι επαρκείς, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	**ΝΑΙ**	**3,42**	0,861	2,198	0,030
	ΟΧΙ	2,56			
II. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου	ΝΑΙ	2,75	-1,055	-2,346	0,021
	ΟΧΙ	**3,81**			
III. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός του εργασιακού ωραρίου	**ΝΑΙ**	**3,67**	1,158	2,516	0,013
	ΟΧΙ	2,51			
IV. Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω	ΝΑΙ	3,58	-0,680	-2,389	0,018

δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον	**ΟΧΙ**	**4,26**			
V. Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για θέματα που αφορούν το διδακτικό/διοικητικό έργο δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης	**ΝΑΙ**	**4,92**	0,317	2,954	0,006
	ΟΧΙ	4,60			

Εξαγωγή συμπερασμάτων

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και ΓΕΛ απαντούν με διαφορετικό τρόπο, γι' αυτό παρουσιάζονται ξεχωριστά, αν και ανήκουν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών/διευθυντών των Δημοτικών σχολείων θεωρεί επαρκή τα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές που υπηρετούν σε Γυμνάσια και ΓΕΛ. Παρατηρούμε πως όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα εκπαίδευσης αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν με την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την κάλυψη των αναγκών τους (Σχήμα 6). Προβάλλει, επομένως, η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της παρεχόμενης επιμόρφωσης, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών/διευθυντών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, αναγκαιότητα που επισημαίνει και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), στην οποία φάνηκε ότι το έλλειμμα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την ποιότητά τους και την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών, αποτελεί αντικίνητρο για την παρακολούθησή τους.

Σε ό,τι αφορά στις ευκαιρίες για επιμόρφωση, που παρέχει η Πολιτεία, οι απόψεις των εκπ/κών όλων των βαθμίδων ταυτίζονται, καταδεικνύοντας το έλλειμμα του Υπουργείου Παιδείας να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για βελτίωση και ανάπτυξη (Σχήμα 7). Φαίνεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε συμπεριλαμβάνεται στις προτεραιότητες της Πολιτείας ή δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρο πως η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσης, αν και αυτό καταδεικνύουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Παπαναούμ (1995) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008). Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές και των τριών ομάδων (Δημοτικών, Γυμνασίων, ΓΕΛ) παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα της επαγγελματικής τους επάρκειας, την οποία επιδιώκουν με δική τους πρωτοβουλία και μέσω της αξιοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που προσφέρονται (Σχήμα 8), κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας των Υφαντή & Βοζαΐτη (2007).

Αναφορικά με το ρόλο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και των προϊσταμένων στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, στην ενθάρρυνση και διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και οι τρεις ομάδες εκφράζουν ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό ικανοποίησης (Σχήμα 9). Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως οι διευθυντές/προϊστάμενοι έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα παροχής ουσιαστικής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματική ανταπόκριση στο ρόλο τους, σε μια εποχή όπου οι μεγάλες και γρήγορες αλλαγές δεν μπορούν να τους βρουν απροετοίμαστους. Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), μόνο ο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζει δυσκολίες από την υπηρεσία του, αλλά η

ελλιπής πληροφόρηση, μετά την έλλειψη χρόνου, αποτελεί τη δεύτερη βασική δυσκολία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Σε ό,τι, όμως, αφορά στις πρωτοβουλίες επιμόρφωσης, που αναλαμβάνονται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, σημαντικό ποσοστό υπηρετούντων σε Γυμνάσια και ΓΕΛ παρουσιάζεται μη ικανοποιημένο (Σχήμα 10). Κατά μία έννοια αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η διεύθυνση δεν αντιλαμβάνεται επαρκώς το ρόλο της ως φορέα αλλαγών και διαμόρφωσης κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Κατά μία άλλη έννοια, αρκετοί διευθυντές προβάλλουν το οικονομικό κόστος ως αντικειμενική δυσκολία. Σύμφωνα με τους Γεωργιάδη κ.α. (2005), το οικονομικό κόστος δεν πρέπει να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών, αλλά να αντιμετωπίζεται ως οικονομική επένδυση που μεταφέρεται πολλαπλασιαστικά στην ομάδα στόχο δηλ. στους εκπ/κούς και κατ' επέκταση στους μαθητές. Επιπλέον, τέτοιες πρωτοβουλίες καλλιεργούν ένα θετικό, συναδελφικό κλίμα, ενισχύουν, ενδυναμώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους.

Σχετικά με το χρόνο πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, εντός ή εκτός εργασιακού ωραρίου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών διχάζονται, γι' αυτό και θεωρούμε πως απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση. Αντίστοιχες έρευνες (Ρες 2006β, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010, Δάρρα & Σαΐτης 2010, Παπαϊωάννου κ.α., 2013,) φέρνουν στο προσκήνιο το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για ενδοσχολική επιμόρφωση, ενταγμένη οργανικά στη σχολική ζωή των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε να πάψει να αποτελεί «εξωτερικό στοιχείο». Έτσι, θα μπορέσει να εστιάσει και στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, που σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις τοπικές ανάγκες και ιδιομορφίες της εκάστοτε κοινωνίας.

Αναφορικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών/διευθυντών και των τριών ομάδων τάσσεται υπέρ της επιμόρφωσης μέσω δειγματικών διδασκαλιών στο σχολικό περιβάλλον (Σχήμα 11), χωρίς όμως να απορρίπτουν την επιμόρφωση μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα. Το σίγουρο είναι πως δεν απαξιώνεται η θεωρητική μάθηση και η σημασία της στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά η αξία των θεωριών μειώνεται, όταν τοποθετούνται εκτός σχολικού πλαισίου, εκπαιδευτικών εμπειριών και προβλημάτων. Η σύνδεση της επιμόρφωσης με τη διδακτική πράξη και τα πρακτικά προβλήματα των εκπαιδευτικών και των σχολείων για την κάλυψη των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενισχύεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών των Υφαντή & Βοζαΐτη (2007), Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), Παπαϊωάννου κ.α. (2013).

Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για θέματα, που αφορούν στο διδακτικό/διοικητικό έργο δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης, δηλώνουν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις ομάδες. Όπως συμπεραίνει και η έρευνα των Υφαντή & Βοζαΐτη (2007) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δεκτικοί σε νέους τρόπους επαγγελματικής βελτίωσης, που τοποθετούνται στον εργασιακό τους χώρο.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματά μας δείχνουν ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπ/κών-δ/ντών σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωσή τους (Πίνακας 1). Έτσι, οι διευθυντές των Δημοτικών σχολείων είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι από τους διευθυντές Γυμνασίων σε θέματα επιμόρφωσης και πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα και σπουδαιότητά της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γι' αυτό και τους ενθαρρύνουν σε μεγαλύτερο βαθμό προκειμένου να συμμετέχουν.

Οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές των ΓΕΛ παρουσιάζονται να έχουν αυξημένες επιμορφωτικές ανάγκες συγκριτικά με τους υπηρετούντες σε Δημοτικά σχολεία, ίσως και

λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των διδακτικών τους αντικειμένων και των ιδιόμορφων καταστάσεων που καλούνται να διαχειριστούν (φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών), γι' αυτό και θεωρούν ανεπαρκή για την κάλυψη των αναγκών τους την επιμόρφωση που τους παρέχεται και ελάχιστες τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που προσφέρει η Πολιτεία.

Ως προς τη μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης οι υπηρετούντες σε ΓΕΛ, παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντές των Δημοτικών σχολείων στο να γίνονται μέσω διαλέξεων σε επιμορφωτικά κέντρα.

Οι διευθύνσεις των Δημοτικών σχολείων και ΓΕΛ παρουσιάζονται περισσότερο συνεπείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς τους ως προς την ενημέρωσή τους για τα προγράμματα επιμόρφωσης, που υλοποιούνται, συγκριτικά με τις διευθύνσεις των Γυμνασίων. Αυτό μπορεί να συνδυαστεί, όσον αφορά στους διευθυντές των Δημοτικών, με την ευαισθησία που διαθέτουν σε θέματα επιμόρφωσης η οποία, όπως αναφέρθηκε, εκδηλώνεται και με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ όσον αφορά στους διευθυντές των ΓΕΛ, με την αναγνώριση των αυξημένων επιμορφωτικών αναγκών των υπηρετούντων σε αυτά.

Ενδιαφέρον έχουν τα ευρήματα που αφορούν στη διαφοροποίηση των απόψεων εκπαιδευτικών/διευθυντών και των τριών ομάδων, αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι υπηρετούντες σε Δημοτικά και ΓΕΛ τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου, ενώ οι υπηρετούντες σε Γυμνάσια προτιμούν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα εκτός εργασιακού ωραρίου. Δεδομένης της σπουδαιότητας και αναγκαιότητας της εντός ωραρίου επιμόρφωσης, ενδοσχολικής, που επιβεβαιώνουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα, από τη μια και της αυξημένης ευαισθησίας, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, των διευθύνσεων των Δημοτικών και ΓΕΛ σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους, από την άλλη, προβάλλει ως αναμενόμενη η πρόκριση διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων εντός εργασιακού ωραρίου.

Τέλος, οι διευθύνσεις των Δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται περισσότερο δραστήριες στην ανάληψη πρωτοβουλιών ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους.

Σε ό,τι αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα ερευνητικά μας δεδομένα δείχνουν πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών-διευθυντών επηρεάζονται τόσο από τα ατομικά όσο και από τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους. Έτσι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε Δημοτικά σχολεία παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένες από τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που προσφέρει η Πολιτεία, από την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους και από τη διευκόλυνση που τυγχάνουν από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας. Επιπλέον, τάσσονται υπέρ μιας πιο δραστήριας διεύθυνσης στην ανάληψη πρωτοβουλιών επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2). Με το τελευταίο συμφωνούν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Γυμνασίων, οι οποίες δηλώνουν πως αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που τους δίνονται και προτιμούν να επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου, αντίθετα από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά και Γυμνάσια, οι απόψεις τους επηρεάζονται τόσο από την ηλικία τους, όσο και από τα χρόνια υπηρεσίας που διαθέτουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων μεταξύ 35-44 ετών είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους ηλικίας 45-54 ετών, αναφορικά με την ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου τους, για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται, ενώ αναφορικά με τους υπηρετούντες σε Γυμνάσια, οι εκπαιδευτικοί

μεταξύ 23-34 ετών επισημαίνουν έλλειμμα ενημέρωσης, ενθάρρυνσης και διευκόλυνσης από τη διεύθυνση για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, συγκριτικά με όσους ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών.

Επιπλέον, οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί Γυμνασίων, 6-10 χρόνια, δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με 16-20 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 3).

Αλλά και η θέση ευθύνης, που κατέχουν οι συμμετέχοντες, φαίνεται πως διαφοροποιεί τις απόψεις τους. Όσοι κατέχουν θέση ευθύνης σε Δημοτικά και ΓΕΛ (Πίνακας 4) παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες για βελτίωση που η Πολιτεία προσφέρει και την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, αν και αυτό δεν επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες (Παπαθωμάς 2006, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010,). Επίσης, προκρίνουν την επιμόρφωση εκτός εργασιακού ωραρίου, ίσως για να αποφευχθεί η ενδεχόμενη αναστάτωση που θα προκληθεί στη σχολική μονάδα, δεδομένου πως δεν προβλέπεται απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα σε περίπτωση επιμόρφωσης εντός εργασιακού ωραρίου. Σημαντικά είναι τα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων, που δεν κατέχουν θέση ευθύνης, δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την ενημέρωση, ενθάρρυνση και διευκόλυνση που τυγχάνουν από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Επισημάνσεις

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση, σε διεθνές επίπεδο, έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1970. Η Ε.Ε. αντιμετωπίζει το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990, καθώς η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών προτείνεται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης. Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών, που συντελούνται όχι μόνο στην Ε.Ε. αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο, τίθεται επιτακτική η ανάγκη αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Τα ερευνητικά μας δεδομένα μάς οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα πως οι δύο αρχές της ΔΟΠ, που διερευνήσαμε, σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, σε κάποιες άλλες όχι. Το σίγουρο είναι πως το έδαφος είναι πρόσφορο και οι εκπαιδευτικοί/διευθυντές είναι πρόθυμοι να εντάξουν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ στη διοίκηση των σχολικών τους μονάδων. Εκείνο που χρειάζεται είναι να κατανοηθεί από την Πολιτεία η αναγκαιότητα επίτευξης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και όλων των διεργασιών, που μετέχουν στις διαδικασίες μάθησης και στην παροχή εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση της ΔΟΠ στην εκπαιδευτική διοίκηση θα δημιουργήσει σχολεία με κουλτούρα ποιότητας, αποτελεσματικά, ικανά να παρακολουθούν και να προσαρμόζονται στις διεθνείς αλλαγές, να ικανοποιούν τις προσδοκίες των μελών τους, τις ανάγκες των πελατών τους και της κοινωνίας γενικότερα.

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση συνεπάγεται τη συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασίζεται στην αξιοποίηση όλων των συμμετεχόντων σε αυτήν. Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των μελών του. Ο στρατηγικός και λειτουργικός σχεδιασμός των δράσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού, με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών πελατών του, συνδέεται και με τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς του. Αυτό πρέπει να αποτελεί και το ζητούμενο.

Η επίτευξη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συντελείται και μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία προάγεται μέσα από μια καλά σχεδιασμένη επιμορφωτική πολιτική με δια βίου προοπτική, αφού έτσι ενισχύονται οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητές τους, ενδυναμώνεται η θέση τους και η επαγγελματική τους υπόσταση.

Μια αποτελεσματική επιμορφωτική πολιτική οφείλει να εξειδικεύει τους στόχους και το

περιεχόμενό της στις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες των εκπαιδευτικών, τους οποίους θα εμπλέκει ενεργά στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγησή της. Η συνέχεια, η συνέπεια, η συστηματικότητα, η διάρκεια, η συνοχή και η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγών, πρέπει να αποτελούν βασικούς άξονες κατά το σχεδιασμό της.

Αναφορές

James, P. (1998). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας: Μια εισαγωγή.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Γεωργιάδης, Ν., Παπαδόπουλος, Λ., Τρίκος, Σ. (2005). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Παράμετρος του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού της Εκπαιδευτικής Μονάδας. *Διοικητική Ενημέρωση, 35*, 106-118.

Δάρρα, Μ., Σαΐτης, Χ. (2010). Η Επιμόρφωση ως Βασικός Παράγοντας Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές Διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση, 52*, 83-111.

Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Ήργης, Α., Μακρή, Ό. (2009). Ολική ποιότητα και ποιότητα εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά Εθνικού Συνεδρίου Διοίκησης και Οικονομίας-Ε.Σ.Δ.Ο.*, 374-381. Φλώρινα. Ανακτημένο 24 Φεβρουαρίου, 2013, από http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/pro2009.html.

Κέφης, Β.Ν. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας-θεωρίες και πρότυπα.* Αθήνα: Κριτική.

Λιαρμακόπουλος, Λ. (2003). *Διοίκηση ολικής ποιότητας, σχεδίαση, οργάνωση, έλεγχος και βελτίωση της ποιότητας.* Αθήνα-Πάτρα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτημένο 11 Φεβρουαρίου, 2013, από http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2010-06-02-19-22-56/65-2010-10-18-13-39-01.

Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και Περιεχόμενο Επιμόρφωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων: Μια Διερευνητική Μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 61*, 1-20.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νεο-τεϋλορισμού στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση, 41*, 62-72.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ρες, Γ. (2006α). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ανίχνευση του Πεδίου. *Διοικητική Ενημέρωση, 38*, 56-62.

Ρες, Γ. (2006β). Σκέψεις και Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών από την Επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία, 118*, 116-130.

Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Επιμόρφωση. Το Παράδειγμα Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση, 40*, 87-105.

Η διάσταση του φύλου στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σισμανίδου Ειρήνη
Δασκάλα, Αποσπασμένη στη Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας
didaskontas@yahoo.gr

Χατζηγεωργίου Κυριάκος
Δάσκαλος, Διευθυντής 4ου Δημοτικού σχολείου Γιαννιτσών
xkyriakos11@gmail.com

Περίληψη

Η παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι κυρίαρχη. Παρόλα αυτά, η εκπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι ισχνή αναλογικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Αρκετές έρευνες δείχνουν πως ενώ πολλές γυναίκες διαθέτουν τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα όπως επίσης και τα απαραίτητα μετρήσιμα μόρια για την κατάληψη διευθυντικής θέσης τα ποσοστά συμμετοχής τους, ως στελέχη της εκπαίδευσης είναι ελάχιστα, παρά τις θεσμικές ρυθμίσεις για την ισότητα των δύο φύλων. Ο προβληματισμός των Strober και Tyack (1980), πολλά χρόνια πριν «Γιατί οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν;» εξακολουθεί να αντανακλά τη σημερινή πραγματικότητα για την εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι όροι διοίκηση, διεύθυνση και ηγεσία στην εκπαίδευση, περιγράφεται η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνώνται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και τα αίτια της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φύλο, άνδρες, γυναίκες, αίτια υποαντιπροσώπευσης

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν στην κοινωνία, στην οικονομία και στον πολιτισμό, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς, έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στο χώρο της εκπαίδευσης (Δαράκη, 2007). Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και οφείλει να ανταπεξέλθει σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει. Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών κρίνεται βαθύτατα ουσιαστικός και περίπλοκος καθώς επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εξελίξεις δεν άφησαν ανεπηρέαστους τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων. Ενώ λοιπόν θεωρητικά έχει επιτευχθεί ισότητα των δύο φύλων, οι ανισότητες εις βάρος των γυναικών επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως αφορούν τις θέσεις ηγεσίας, που είναι συνυφασμένες με την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη λήψη αποφάσεων και την επαγγελματική καταξίωση. Ακόμα κι αν η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται σημαντική στη σχολική αποτελεσματικότητα, οι κύριες γραμμές προτύπων ηγεσίας επικρίθηκαν ότι διακατέχονται από μια ανδροκρατούμενη προκατάληψη όταν εφαρμόζεται στις γυναίκες. Η Κογκίδου (2005) αναφέρει πως το κυρίαρχο διοικητικό μοντέλο που συναντάμε είναι το στερεότυπο «διοικητής = άνδρας», το οποίο δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών.

Η διοίκηση στην εκπαίδευση

Εκπαιδευτική διοίκηση-διεύθυνση-ηγεσία. Αποσαφήνιση εννοιών

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ» που σημαίνει μεριμνώ για την ολοκλήρωση ενός έργου. Ο Σαΐτης (2000) και ο Καμπουρίδης (2002) υποστηρίζουν

ότι η διοίκηση είναι ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του, προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρότρυνσης και της παρώθησης. Η διοίκηση στην εκπαίδευση (educational management) ενέχει ιδιαιτερότητες, αφού δεν είναι απλή εφαρμογή των νόμων, καθώς ο κύριος σκοπός της είναι η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών για να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας (Σαΐτης, 2008). Η διαδικασία της διοίκησης στην εκπαίδευση ακολουθεί τέσσερα στάδια: «*του σχεδιασμού- προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου*» (Μπουραντάς, 2002).

Ο όρος εκπαιδευτική διεύθυνση (educational administration) σύμφωνα με τους Bell και Bush (2002), είναι η καθημερινή ρουτίνα γραφειοκρατίας. Επιπρόσθετα, ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι διεύθυνση λειτουργεί ως κομμάτι της διοίκησης, περιλαμβάνει ενέργειες των διευθυντικών στελεχών που έχουν σχέση με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού.

Η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) έχει πολλές προσεγγίσεις στον ορισμό της. Ο Μπουραντάς (2005), συνθέτοντας βιβλιογραφικά την έννοια της ηγεσίας, την ορίζει ως μια διαδικασία επηρεασμού σκέψης, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) έτσι ώστε πρόθυμα και εθελοντικά και με την συνεργασία να πραγματοποιούν το καλύτερο δυνατό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους, που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο και εξέλιξη. Συνοπτικά, συμπεραίνουμε ότι εξίσου χρήσιμη είναι η οπτική του/της διευθυντή-ντριας/manager όπως και του/της διευθυντή-ντριας/ηγέτη για να εμπνέει το όραμα στη σχολική μονάδα.

Η διοίκηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

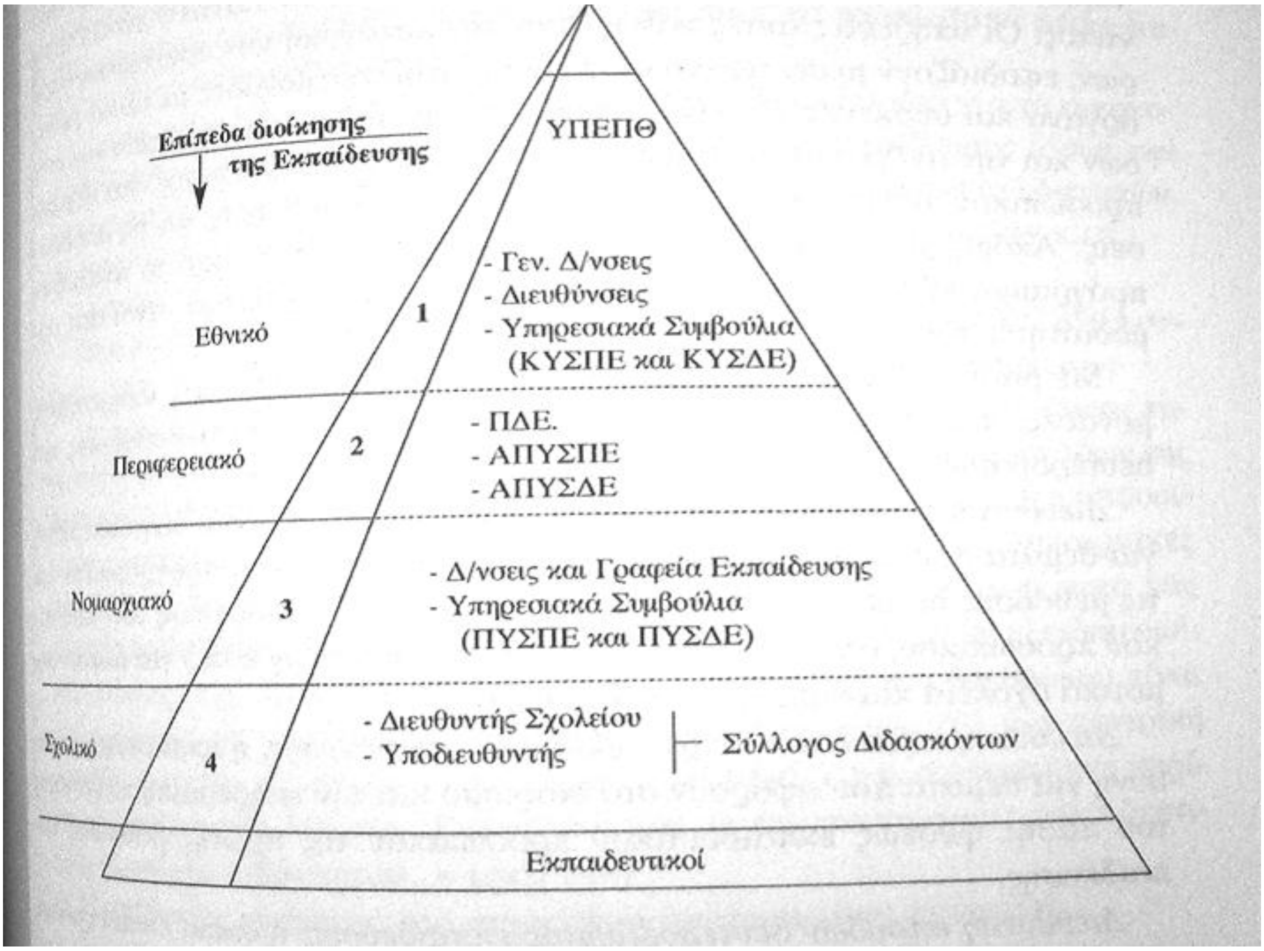
Σχηματικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαρίσταται ως μια πυραμίδα (Σχήμα 1) όπου στην κορυφή βρίσκεται το υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι το κέντρο λήψης των αποφάσεων και έχει την ευθύνη για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 147/76 «Περί Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ», το υπουργείο Παιδείας σε εθνικό επίπεδο διαρθρώνεται σε τμήματα, Διευθύνσεις και Γενικές διευθύνσεις.

Σε περιφερειακό επίπεδο, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ασκούν τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας (Νόμος 2986/2002) και εδρεύουν στην «πρωτεύουσα» κάθε περιφέρειας. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές/ντριες Εκπαίδευσης διορίζονται και παύονται από τον εκάστοτε υπουργό Παιδείας.

Σε νομαρχιακό επίπεδο, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην περιφέρειά τους και οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν την ευθύνη για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Νόμος 1304/1982, Προεδρικό Διάταγμα 214/1984).

Στη βάση της πυραμίδας, βρίσκεται το σύνολο των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες οφείλουν να εκτελούν τις εντολές που λαμβάνουν, μην έχοντας ουσιαστικά καμία «αυτονομία» (Argyropoulou, 2007). Ο/Η διευθυντής/ντρια προΐσταται ιεραρχικά του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού της σχολικής μονάδας και αναπληρώνεται όταν απουσιάζει από τον/την υποδιευθυντή/ντρια. Ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως είδους εργασιακής σχέσης, αποτελεί ένα συλλογικό όργανο, όπου με πρόεδρο τον/την διευθυντή/ντρια, αποφασίζουν για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Οι σχολικές μονάδες έχουν ελάχιστα περιθώρια άσκησης διοίκησης αφού οι νόμοι, οι εγκύκλιοι και οι διατάξεις που αφορούν την οργάνωση των σχολικών μονάδων περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς να αφήνουν περιθώρια για



αυτοτέλεια. (Κουτούζης, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Σχήμα 1 : Σαΐτης, 2008: 225

Φύλο και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τα ζητήματα των δύο φύλων, και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, παρατηρείται το εξής παράδοξο φαινόμενο: οι γυναίκες ενώ επιλέγουν ως επαγγελματική ενασχόληση το διδασκαλικό επάγγελμα, εντούτοις αποφεύγουν την ιεραρχική εξέλιξη και δεν επιλέγουν να καταλάβουν κάποια διοικητική θέση. Συνεπώς, οι γυναίκες βρίσκονται στο περιθώριο ως συνέπεια της χαμηλής αντιπροσώπευσής τους στη διοικητική ιεραρχία αλλά και λόγω έλλειψης ευκαιριών να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτούς τους χώρους (Μαραγκουδάκη, 1997). Από αυτή τη διαπίστωση δημιουργούνται πολλοί προβληματισμοί.

Είναι γεγονός πως πολλές γυναίκες διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την επαγγελματική εμπειρία για να εξελιχθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, παρόλα αυτά οι έμφυλες προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα δημιουργούν εμπόδια στην εξέλιξή τους. Όπως σημειώνει ο Marvin (2000), ο όρος «γυάλινη

οροφή» (glass ceiling) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις απογοητεύσεις που βιώνουν οι γυναίκες σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης και επιθυμούν να ξεπεράσουν, αλλά εμποδίζονται. Οι κοινωνικές στάσεις, οι προκαταλήψεις, οι πρακτικές εργασίας που βασίζονται στους άντρες (Flanders,1994) και η έλλειψη υποστήριξης είναι μερικοί παράγοντες που ενισχύουν τα εμπόδια στην εξέλιξη των γυναικών. Επιπρόσθετα ο διεθνής οργανισμός εργασίας (ILO) περιγράφει την ύπαρξη ανεπίσημων δικτύων ανδρών, τα οποία τείνουν να αποκλείουν τις γυναίκες από τη διοικητική ιεραρχία (ILO, 1997). Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2002), «*ένας από τους αναπτυξιακούς στόχους για την ισότητα των δύο φύλων είναι να δοθεί εξουσία στις γυναίκες και να εξαλειφθούν οι ανισότητες των φύλων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*».

Παράλληλα, οι γυναίκες που αναλαμβάνουν θέσεις οι οποίες διαχρονικά θεωρούνται κατάλληλες για το ανδρικό φύλο, βρίσκονται σε δυσμενή θέση λόγω του γεγονότος πως έχουν να αντιμετωπίσουν τον ανδρικό τρόπο διοίκησης και την ανδρική κυριαρχία κατά την διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων τους (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Οι γυναίκες αισθάνονται την ανάγκη να δικαιολογηθούν ως γυναίκες και ως ηγέτες και πρέπει να εργαστούν σκληρότερα από τους άνδρες για να αποδείξουν την αξία τους, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν περισσότερες ώρες εργασίας (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006).

Σύμφωνα με τις τελευταίες κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης και από τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, ταξινομήσαμε τις πληροφορίες στους παρακάτω πίνακες. Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι από τις δεκατρείς θέσεις περιφερειακών διευθύντων/ντριών εκπαίδευσης, διορίστηκαν έντεκα άντρες και δύο γυναίκες.

Πίνακας 1. Περιφερειακοί Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2015)

Άνδρες	Γυναίκες
11	2

Στον πίνακα 2 βλέπουμε ότι στις κρίσεις των Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης του 2010 επιλέχθηκαν σαράντα εννιά άντρες και εννιά γυναίκες.

Πίνακας 2. Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2010)

Άνδρες	Γυναίκες
49	9

Στον πίνακα 3, παρατηρούμε το σύνολο των ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας και στη συνέχεια σε κάθε νομό ξεχωριστά. Από ότι διαφαίνεται, ενώ το ποσοστό των υπηρετούντων γυναικών δασκάλων πανελλαδικά (σύμφωνα με τη Δαράκη (2007) η οποία ερεύνησε στοιχεία από το τμήμα στατιστικής του Υπουργείου Παιδείας) είναι 61,48% ενώ των αντρών αντίστοιχα είναι 38,52%, οι διευθυντικές θέσεις καλύπτονται από άντρες δασκάλους ως επί το πλείστον, φαινόμενο αντιφατικό και οξύμωρο.

Πίνακας 3. Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία (2011)

Άνδρες	**Γυναίκες**	**Περιοχές**	**Άνδρες**	**Γυναίκες**

Σύνολο	Σύνολο			
495	203	Ημαθία	56	18
		Πέλλα	60	20
		Θεσσαλονίκη	216	103
		Πιερία	49	16
		Χαλκιδική	31	21
		Κιλκίς	26	8
		Σέρρες	57	17

Ταυτόχρονα παρατηρούμε ότι στο μεγάλο αστικό κέντρο, τη Θεσσαλονίκη, οι γυναίκες διευθύντριες είναι περίπου οι μισές από τους άντρες συναδέλφους τους, ενώ στις περισσότερες μικρότερες περιοχές της περιφέρειας το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών είναι αρκετά χαμηλό, γεγονός που οδηγεί στην υποαντιπροσώπευση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι αιτίες για τη χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι αιτίες για την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2002), κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: α) τα εσωτερικά αίτια, τα οποία οφείλονται στην προσωπικότητα και το χαρακτήρα του ατόμου όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση ή έλλειψη προσωπικών κινήτρων και β) τα εξωτερικά αίτια, που οφείλονται στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και συνδέονται με τη διάκριση του φύλου.

Η Αθανασούλα- Ρέππα (2002), κατηγοριοποιεί τα αίτια σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Προσωπικά – Ψυχολογικά

Όπως προαναφέρθηκε, αυτά τα αίτια έχουν να κάνουν με το χαρακτήρα του ατόμου, δηλαδή με την έλλειψη αυτοεκτίμησης ή κινήτρων. Σύμφωνα με την Αγγελίδου και συν. 2002:79, τα κοινωνικά εμπόδια έχουν φτάσει να γίνουν μέρος τη προσωπικότητας και της ψυχολογίας των γυναικών.

- Κοινωνικοπολιτισμικά- Ψυχολογικά

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε θέλουν να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση είτε λόγω έλλειψης φιλοδοξιών είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για άνοδο στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 1997: 273). Ακόμα και όταν οι γυναίκες διαθέτουν πολλά εκπαιδευτικά προσόντα, εξακολουθούν να μη στοχεύουν στην κατάληψη μιας ανώτερης θέσης (Μουσούρου, 1993: 164).

Ένας από τους κυριότερους λόγους που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, που συνήθως έχουν την αποκλειστική ευθύνη. Η γυναικεία ιδιοσυγκρασία έχει ταυτιστεί κοινωνικά και στερεοτυπικά με την εργασία εντός του σπιτιού και με την ανατροφή των παιδιών. Με βάση τα πρότυπα της πατριαρχικής κοινωνίας, προβάλλεται η αντίληψη ότι οι γυναίκες βάζουν σε προτεραιότητα την οικογένεια έναντι της εργασίας τους. Είναι γεγονός όμως ότι οι γυναίκες επιβαρύνονται από πολλαπλές ευθύνες μέσα στην οικογένεια και συνήθως αναλαμβάνουν εξ' ολοκλήρου τις οικιακές εργασίες. Οι συγκρούσεις που βιώνουν οι γυναίκες ανάμεσα στην καριέρα τους και στην οικογένειά τους, αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην εργασιακή

εξέλιξή τους. Έτσι όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (1997: 273) οι γυναίκες αναγκάζονται να αναστείλουν τις φιλοδοξίες τους λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων.

Τα στερεότυπα του φύλου έχουν εγκαθιδρυθεί στην κοινωνία με αποτέλεσμα να έχουν μετατραπεί σε αντιλήψεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων ανάλογα με το φύλο τους. Οι προκαταλήψεις λοιπόν δικαιολογούνται και αναπαράγονται με αποτέλεσμα η κοινωνική ταυτότητα των γυναικών να συμπεριλαμβάνει την οικογένεια ως προτεραιότητα αλλά και ως αυτοσκοπό. Το στερεότυπο του άντρα που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και μπορεί να διευθύνει επεκτείνεται στην εκπαίδευση, όπου θεωρείται ότι ένας άντρας διευθυντής μπορεί να είναι πιο ικανός από μια γυναίκα. Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1997:276-277), η ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο, είναι αποτέλεσμα της διαχρονικής κυριαρχίας των ανδρών σε διοικητικές θέσεις, οπότε ενισχύεται η θεωρία ότι η διοίκηση είναι καθαρά ανδρική υπόθεση. Συνοψίζοντας οι κοινωνικές δομές, οι κοινωνικές σχέσεις, οι φυλετικές διακρίσεις προσδιορίζονται από την κοινωνία και δημιουργούν εμπόδια στην διοικητική εξέλιξη των γυναικών.

- Θεσμικά- Οργανωτικά- Λειτουργικά

Σύμφωνα με έρευνες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία στην τάξη και την θεωρούν πολύ σημαντικότερη από την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης (Κογκίδου & Τάκη, 2005). Η Χατζηπαναγιώτου (1997:298) αναφέρει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δε φοβούνται την ευθύνη της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, αλλά αρνούνται την ιεραρχική δομή της σχολικής οργάνωσης και του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος επειδή δεν επιτρέπουν την αυτονομία κινήσεων των εκπαιδευτικών, την ελεύθερη επικοινωνία και τη δημοκρατική επίλυση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, η Μαραγκουδάκη (1997:274) υποστηρίζει πως υπάρχει μεροληπτική στάση των συμβουλίων επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης ενάντια στις γυναίκες υποψηφίους. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει η πεποίθηση πως οι γυναίκες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη θέση ευθύνης λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα να βαθμολογούνται λιγότερο από τους άντρες συνυποψήφιους τους ακόμα και αν έχουν τα ίδια τυπικά προσόντα (Νάκος, 2005, Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι αφενός ενώ υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο για ισότητα των δύο φύλων στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης και αφετέρου το εκπαιδευτικό δυναμικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται στο συντριπτικό του ποσοστό από γυναίκες εκπαιδευτικούς, θα ήταν αναμενόμενο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να είχαν επικρατήσει στην ιεραρχία της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, η υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις υψηλές διευθυντικές θέσεις παραμένει πραγματικότητα ακόμα και σήμερα, αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μικρή αύξηση στο ποσοστό των γυναικών διευθυντριών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι έρευνες στην Ελλάδα που επικεντρώνονται στους λόγους που το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις είναι ισχνό, είναι ελάχιστες. Έτσι γίνεται φανερό ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω έρευνα ώστε να καταδειχθούν με περισσότερη ακρίβεια οι παράγοντες που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ανώτερες διευθυντικές θέσεις.

Η αναγκαιότητα για ισορροπία στην αντιπροσώπευση των δύο φύλων στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιβάλλεται να αναγνωριστεί από τα πρόσωπα που βρίσκονται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας (εκάστοτε Υπουργός Παιδείας). Για να υπάρχει ισότιμη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, το υπουργείο παιδείας μπορεί να δρομολογήσει μέτρα και να σχεδιάσει ένα πιο αξιοκρατικό σύστημα επιλογής των στελεχών λαμβάνοντας υπόψη τα έμφυλα στερεότυπα. Για παράδειγμα, μπορεί να υιοθετηθεί πολιτική ποσοστώσεων, όπου θα θεσμοθετηθεί συγκεκριμένο ποσοστό συμμετοχής γυναικών σε διευθυντικές θέσεις και τέλος να μελετηθεί ένα πλαίσιο

παρέμβασης στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων αλλά και του ρόλου των γυναικών μέσα σε αυτές.

Εν κατακλείδι, η πολυσυζητημένη ισότητα των δύο φύλων φαίνεται να διέρχεται μέσα από την κοινωνία αλλά και από τον τρόπο που αυτή προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού ρόλου του φύλου. Ίσως η άρση του διαχωρισμού της δημόσιας από την ιδιωτική ζωή που οδηγεί στην κατασκευή των έμφυλων χαρακτηριστικών να αποτελεί το προαπαιτούμενο για τις αλλαγές στη λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Argyropoulou, E. (2007). The headteachers' role and responsibilities within organizational structure of
Education: The case of Greece, (research project member-state report) in *Educational management and Leadership in the Euro Mediterranean Region*. European Commission. Directorate general. Joint Research in Lifelong Learning.

Bell, L. Bush, T. (2002). *The Principles and Practice of Educational Management.* Paul Chapman Publishing

Shakeshaft, C. (1987). Women in Educational Administration. Newbery Park: Sage

Αγγελίδου, Μ. Γεωργίου, Μ. Ξενοφώντος, Μ. Παπαϊωάννου, Μ. (2002). Γυναίκα και εκπαιδευτική διοίκηση στην Κύπρο: Η διευρεύνηση της Προοπτικής Versus Vs Androgynous στο Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. (επιμ.) *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση.* ΚΟΕΔ. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου. Λευκωσία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2002). Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές, στο Πασιαρδής Π.-Σαββίδης Γ. (επιμ.), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση*, Λευκωσία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελλήν

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα : Κλειδάριθμος

Κογκίδου, Δ. & Τάκη, Π. (2005). Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Τα οργανωσιακά εμπόδια, *στα πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα

Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., Νιτσόπουλος Β. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική.* Πάτρα : Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν στο Δεληγιάννη Β. –Ζιώγου Σ. (επιμέλεια). *Φύλο και σχολική πράξη.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Μουσούρου, Λ. (1993). *Γυναίκα και απασχόληση: Δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζεμεντ.* Αθήνα: Μπένου

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική

Νάκος Ν., (2005), Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών), (Γεωργογιάννης, Π., επιμ.). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος 3. 258- 271. Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ Α' 144/1982), Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002, τ. Α΄, άρθρο 1), Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Παπαγεωργάκης, Ε.Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδα.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Παπασταμάτης, Α. & Κανταρτζή, Ε. (2006). Φύλο και Ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης *στα πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Άρτα

Πασιαρδής, Π. (2002). *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση.* Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Προεδρικό Διάταγμα 147/1976 Περί Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 (Φ.Ε.Κ. 77/τ.Α'), Καθήκοντα και. αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Ατραπός

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου, στο Δεληγιάννη Β.& Ζιώγου Σ.(επιμ.), *Φύλο και Σχολική πράξη.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Το μοντέλο ηγεσίας στα πλαίσια του Ελληνικού Σχολείου:Μελέτη Περίπτωσης σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας

Κασιώρα Α. Βασιλική, Msc., Mba
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής,
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας
kasiora@sch.gr

Νταφούλης Θεόδωρος, Msc., Mundis
Φιλόλογος, Διευθυντής Γυμνασίου,
thentafoul@sch.gr

Περίληψη

Το κυρίως θέμα της παρούσας εργασίας είναι το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η ηγεσία, ως μέσο για την προώθηση της βελτίωσης των διαδικασιών, της διδασκαλίας και της εκμάθησης, μέσα στα ελληνικά σχολεία. Η παρακάτω εργασία αναφέρεται στην έρευνα για την σχολική ηγεσία η οποία προορίζεται να βοηθήσει διευθυντές σχολείων ή εκπαιδευτικούς, να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στην ηγεσία και τη διοίκηση.Αυτή η εργασία δεν έχει ως στόχο να ανακαλύψει τον καλύτερο διευθυντή ή διευθύντρια ενός σχολείου, αλλά, στοχεύει να παρέχει συμβουλές για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του σχολικού διευθυντή. Η ηγεσία επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι μερικές φορές λειτουργούν θετικά, ενώ άλλες ως μειονέκτημα. Η έρευνα θα επικεντρωθεί στις εσωτερικές παραμέτρους μέτρησης μοντέλου διοίκησης, σε σχολικό πλαίσιο, με χρήση του εργαλείου MLQ-5 X, το οποίο αναλύει τη σχέση μοντέλου ηγεσίας με οργανωτικές διαστάσεις της υποστήριξης, της εγκαρδιότητας, της διοίκησης, της συμμόρφωσης, των πρότυπων, ανταμοιβών, της οργανωτικής σαφήνειας και ευθύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, μετασχηματισμός, σχολική διεύθυνση, σχολικό κλίμα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, υπήρξε δημοφιλής και σημαντική ως στοιχείο για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές . Σύμφωνα με ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλαγές που εφαρμόστηκαν σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει σε πραγματικά αξιοσημείωτα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ospelia, school in Norway), National College for School Leadership (NCSL - Αγγλία)-(Riley et.al.,2007). Για παράδειγμα, έχουν γίνει πολλές συζητήσεις για το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα βασικό ερώτημα είναι πώς ξένες εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο ενός Ελληνικού σχολείου. Είναι δυνατόν; Και σε ποιες διαστάσεις; Και για ποιους λόγους; Βέβαια, για να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, είναι απαραίτητο να επικεντρωθούμε στους στόχους του σχολικού συστήματος. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι τα χρόνια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων δεν είχαν καμία επίδραση στην εκμάθηση, αλλά αύξησαν τη σύγχυση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των μαθητών.

Αυτή η εργασία εξετάζει την ηγεσία ως πρακτική έμπνευσης, στην υπηρεσία της σχολικής παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας. Τα κύρια ερωτήματα μπορεί να είναι το πώς οι διοικήσεις των σχολείων αντιλαμβάνονται την ανάγκη για αλλαγή, πώς να ενισχύσουν την ανάπτυξη, πώς να διευκολύνουν την σχολική επιτυχία και πώς να

δημιουργήσουν ένα έξυπνο σχολείο. Αυτή η εργασία επικεντρώνεται στο πώς οι διευθύνοντες των ελληνικών σχολείων κατανοούν την ανάγκη ενός τρόπου ηγεσίας, που είναι κατάλληλος για τη διαχείριση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις των διευθυντών είναι αξιοσημείωτα σεβαστές, θεωρώντας ότι διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο σε καθημερινή βάση στο σχολείο.

Έλληνες συγγραφείς αναλύουν, συζητάνε και σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και του ρόλου αυτής. Τα λόγια του κ. *John Akers* (Πρόεδρος της IBM) είναι ιδιαίτερα_αξιοσημείωτα:

"Η εκπαίδευση δεν είναι απλά μια κοινωνική ανησυχία, είναι ένα σημαντικό οικονομικό ζήτημα. Αν οι μαθητές μας δεν μπορούν να ανταγωνιστούν σήμερα, πώς οι επιχειρήσεις μας θα ανταγωνίζονται αύριο;"

Είναι γνωστό ότι το σχολικό σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό όπως το αντίστοιχο της Κύπρου και του Ισραήλ. Όλες οι εκπαιδευτικές οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές δίνονται από ανώτερες αρχές, στους διευθύνοντες των σχολείων (Brackmann et.al., 2010). Αρχές που προέρχονται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων. Όμως ένας διευθυντής σχολείου, πρέπει να είναι σε θέση να κάνει διορθώσεις και αλλαγές στα ζητήματα που προκύπτουν, ώστε να δημιουργεί ένα κλίμα παραγωγικής και αποτελεσματικής εκμάθησης στα πλαίσια του σχολείου (Kurland et.al.,2010). Ένας διευθυντής ή μία διευθύντρια σχολείου παίζει τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ της τοπικής κοινωνίας (μαθητές, γονείς κ.λπ.) και των εκπαιδευτικών αξιωματούχων στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης. Η προθυμία για αλλαγές εξαρτάται κυρίως από τον ίδιο, και ειδικά από το ηγετικό του προφίλ και τις οργανωτικές πολιτιστικές του πεποιθήσεις. Η σχέση του πολιτισμού και του μοντέλου ηγεσίας είναι προφανής. Για παράδειγμα, οι Gerstner και Day (1994:123) υποστηρίζουν: «Επειδή η ηγεσία είναι ένα πολιτιστικό φαινόμενο, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αξίες και τα έθιμα μιας ομάδας ανθρώπων, δεν περιμένουμε οι διαφορές στα πρότυπα ηγεσίας να είναι εντελώς τυχαίες.»

Σήμερα, στον δημόσιο τομέα, ένα αποτελεσματικό και παραγωγικό σχολείο είναι ένα ευχάριστο και ιδανικό μέρος για όλους. Παρόλα αυτά, η αποτελεσματικότητα προέρχεται, μερικώς και ολικώς από το προφίλ διοίκησης του διευθύνοντα. Οι Muchiri M. et.al.,2011: 463) αναφέρουν ότι « Η επιρροή της ηγεσίας στα οργανωτικά αποτελέσματα αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία με αποδείξεις οι οποίες υποδηλώνουν ότι η αποτελεσματική διοίκηση βελτιώνει επίσης και τα ατομικά και συλλογικά αποτελέσματα». Επιπροσθέτως, ο Muijs D., (2011:45) αναφέρει : «Η ηγεσία έχει παρουσιαστεί, εδώ και πολύ καιρό, ως τον βασικό παράγοντα στην οργανωτική αποτελεσματικότητα, όμως το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική ηγεσία έχει αυξηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες». Ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος παράγοντας για τα σχολικά αποτελέσματα (Parkes et.al., 2007). Για να γίνουν κατανοητά τα παραπάνω αξίζει να σημειωθεί ότι, ο Wilkins R.,(2002:121) αναφέρει «Οι διευθυντές των σχολείων λειτουργούν ως φύλακες και μεσολαβητές μεταξύ του σχολείου και του ευρύτερου πλαισίου της πολιτικής, όμως αυτός ο ρόλος αγκαλιάζει αντιφατικά στοιχεία»... Συνεχίζει ότι, «στις μέρες μας υπάρχει μια στροφή προς τα σχολεία ως μεταμοντέρνες οργανώσεις».

Στο πλαίσιο του σχολείου, ένας διευθυντής θα πρέπει να συνεργάζεται με όλους τους μαθητές. Κάποιος διευθυντής είπε «προσπαθώ να αναπτύξω την ηγεσία ανάμεσα στα άτομα». Ένας άλλος δήλωσε «προσπαθώ να είμαι πολύ στοχευμένος όταν κάνω ερωτήσεις και να οδηγώ τους ανθρώπους στο να βρίσκουν τις δικές τους λύσεις» (Sanzo et.al.,2011). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί αυτό που ο Zairi (1995:33) αναφέρει «ο μαθητής δεν είναι μόνο η πρώτη ύλη, αλλά και ο πρωταρχικός

πελάτης. Δίχως μαθητές δεν υπάρχει εκπαίδευση και σε ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές διαθέτουν τα μέσα να επιλέγουν, μόνο οι προμηθευτές που εστιάζουν στους πελάτες και στις ανάγκες τους, θα προσελκύσουν τους καλύτερους νεοπροσλαμβανόμενους και σε μεγάλο αριθμό, έτσι ώστε να επιτύχουν τα καλύτερα ανταγωνιστικά πρότυπα».

Τα **ερωτήματα της έρευνας** είναι τα εξής:

1. Ποιο μοντέλο ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλαγής, μη παρεμβατικό) εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία;
2. Ποια χαρακτηριστικά του μοντέλου είναι σχετικά υψηλά;

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, οι **στόχοι της έρευνας** είναι οι εξής:

• Να συγκρίνουμε τα μοντέλα ηγεσίας και τις πρακτικές των ξένων διευθυντών σχολείων και των διευθυντών στην Ελλάδα.

• Να ανακαλύψουμε εάν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας έχει θετικές ή αρνητικές προτιμήσεις από Έλληνες διευθυντές.

• Να μάθουμε τι χρειάζεται πραγματικά ένας διευθυντής για το σχολείο του (δεξιότητες, κατάρτιση κλπ.).

Η έρευνα έγινε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας κατά την διάρκεια των ετών 2011 και 2012 μετά από άδεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας και με συννενόηση των διευθυντών των σχολείων. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαίο τρόπο (randomly). Η μέθοδος συλλογής δεδομένων υπήρξε ποσοτική και ποιοτική. (συνεντεύξεις και ερωτηματολόγιο MLQ).

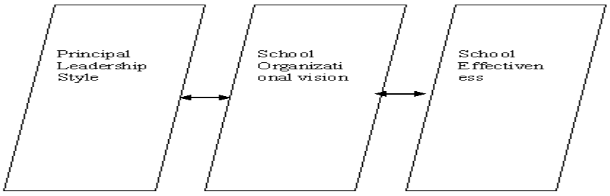
Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα σχολεία διαφέρουν από τις επιχειρήσεις, όσον αφορά την στρατηγική τους και τους στόχους τους. Τα σχολεία λειτουργούν για το καλό εκείνων, τους οποίους υπηρετούν, σε αντίθεση με μια επιχείρηση που επικεντρώνεται στο κέρδος του ιδιοκτήτη ή των ιδιοκτητών. Φυσικά, υπάρχουν κοινοί παράγοντες όπως η στρατηγική, οι στόχοι, η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα. Αυτοί οι παράγοντες όμως λειτουργούν με διαφορετικούς όρους. Ο Lipman (2003:11) αναφέρει ότι «τα σχολεία είναι γραφειοκρατικά ιδρύματα, με μια εκλογικευμένη διανομή της εξουσίας, όμως στόχος τους είναι η δημιουργία μορφωμένων ατόμων, ατόμων που είναι κάτοχοι γνώσεων ως οφείλουν και λογικοί όσο είναι δυνατό να γίνουν με τη βοήθεια μας». Ο διευθυντής του σχολείου, ως αφεντικό ή προϊστάμενος, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος το οποίο δημιουργεί τις παραπάνω αξίες και αρχές. Φυσικά η μέτρηση του μοντέλου ηγεσίας προέρχεται από τις εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων, την επίδοση και τη συμπεριφορά ενός σχολικού διευθυντή.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο ρόλος του διευθυντή είναι παρόμοιος με «έναν παράγοντα αλλαγής, με ένα οικονομικό πρόγραμμα, είναι έμπορος και επιχειρηματίας» (Parkes & Thomas, 2001:211). Γι' αυτό, η ανάγκη να συζητήσουμε τον ρόλο αυτό σε ένα ελληνικό πλαίσιο είναι επιτακτική. Επίσης είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στα λόγια του Parkes (et.al.,2007:210) τα οποία αναλύουν τον ρόλο του διευθυντή και πώς αυτός επηρεάζει ολόκληρο το περιβάλλον της σχολικής εκπαίδευσης. Οι ως άνω αναφέρουν ότι «ο διευθυντής έχει μια ισχυρή επίδραση στην καθιέρωση του γενικού κλίματος του σχολείου»...«προωθεί και ενθαρρύνει το προσωπικό»... «δίνει προτεραιότητα στις συμβολικές πτυχές της σχολικής κουλτούρας», «ενθαρρύνει την καινοτομία και επιτρέπει στο προσωπικό να ακολουθεί ειδικά προγράμματα» καθώς και άλλα.

Πάνω από όλα όμως, το μοντέλο διεύθυνσης επηρεάζεται από το όραμα που μπορεί να έχει ένας διευθυντής για το σχολείο. Αυτό το όραμα μπορεί να είναι «μια εικόνα

ενός μελλοντικού οργανισμού, η οποία να υποδεικνύει την κατεύθυνση που πρέπει να ληφθεί» (επικαλείται ο Kurland et.al., 2010:13). Επιπλέον, οι Strange και Mumford (2005:122) υποστηρίζουν ότι «το όραμα περιλαμβάνει ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με το πώς οι άνθρωποι ενεργούν και αλληλεπιδρούν, κάνοντας έκδηλη μια εξιδανικευμένη μελλοντική κατάσταση». Στην εικόνα 1, παρουσιάζονται οι σχέσεις και οι επιπτώσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας, σχολική κουλτούρα και μοντέλο ηγεσίας (Kurland et.al., 2010).



Εικόνα 1. **Σχολικό Μοντέλο**

Είδη Ηγεσίας

Σε αυτή την ενότητα, θα γίνει μια περαιτέρω συζήτηση για τους διαφορετικούς τύπους ηγεσίας προσεγγίζοντας περισσότερο το **μετασχηματιστικό μοντέλο** και το **μοντέλο της συναλλαγής**. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλά μοντέλα ηγεσίας. Για παράδειγμα, έχουμε μελετήσει τρόπους, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών της παραγωγικής ηγεσίας, της παιδαγωγικής ηγεσίας, της τεχνολογικής ηγεσίας, της συνεργατικής ηγεσίας, της υποστηρικτικής ηγεσίας, της ηθικής ηγεσίας, της κατανεμημένης ηγεσίας και ούτω καθεξής. Εδώ, θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε τα τρία πιο δημοφιλή μοντέλα ηγεσίας όπως της συναλλαγής, το μετασχηματιστικό και το μη παρεμβατικό μοντέλο, σε ένα σχολικό πλαίσιο. Όμως, καθώς μιλάμε για εκπαιδευτική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το κατάλληλο μοντέλο, γεμάτο με καθοριστικούς τρόπους για νέες αλλαγές.

Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τρόπους και διαδικασίες κατά τις οποίες ο ηγέτης διαμορφώνει και αναζητά κίνητρα και στόχους δημιουργώντας κλίμα σεβασμού, αλληλοϋποστήριξης, εμπιστοσύνης, ομαδικότητας στο σχολείο του. Η συναλλακτική ηγεσία, σε αντίθεση με την μετασχηματιστική, δίνει έμφαση περισσότερο σε διοικητικές υποθέσεις και ικανοποιεί τις ανάγκες των υφισταμένων του με ανταπόδοση σε έργο ή και υπηρεσία. Το μη παρεμβατικό μοντέλο ηγεσίας αφήνει περιθώρια ελευθερίας στον καθένα να επιτελέσει το έργο του χωρίς ο ηγέτης να παρεμβαίνει αλλά και χωρίς να εμψυχώνει ή να καθοδηγεί.

Στις μέρες μας, η έρευνα προσπαθεί να εξακριβώσει εάν το μετασχηματιστικό μοντέλο συνδέεται θετικά σε ένα σχολικό σύστημα. Πολλά σχολεία στο εξωτερικό, όπως το Brandonburg High school, Cape York and Torres Strait Island Schools, Ospelia Upper Secondary School, Roland Bennet of Alberta of Canada κ.λπ., έχουν εφαρμόσει πρακτικές και τεχνικές που οδηγούν σε μια επιτυχημένη διαδρομή εκμάθησης και εκπαίδευσης (Flanagan et.al, 2003, Moller et.al, 2009). Είναι ενδιαφέρον να δούμε πώς αυτά τα σχολεία έχουν υπάρξει επιτυχημένα σε μελλοντική έρευνα. Η συγκεκριμένη έρευνά θα προσεγγίσει πρακτικές και τεχνικές που ακολουθούνται από ξένους διευθυντές και θα διερευνήσει τις πρακτικές των Ελλήνων διευθυντών.

Φυσικά, το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ ελληνικών και άλλων διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ένα ισχυρό σημείο για την προσέγγιση μοντέλων ηγεσίας. Για παράδειγμα, το ελληνικό και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικά σε όλες τις πτυχές τους. Τα σχολεία στην Αγγλία είναι περισσότερο αυτό-διαχειριζόμενες επιχειρήσεις με ισχυρό κυβερνητικό έλεγχο στην διδακτέα ύλη. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας είναι λιγότερο εκτεταμένη η αυτοδιαχείριση, σε σχέση με το αγγλικό, είναι λιγότερο συγκεντρωτικό από την Ελλάδα και την Κύπρο, όμως έχει μεγαλύτερες ευθύνες ως προς την τοπική αυτοδιοίκηση.

Εάν ένας διευθυντής σχολείου αναγνωρίσει αυτήν την ανάγκη, τότε είναι μια αρχή για συστημικές δυνάμεις. Δυνάμεις, όπως η ενδυνάμωση, η συλλογική μάθηση, η ρύθμιση των κατευθύνσεων, οι συλλογικές διαδικασίες, η δημιουργικότητα και η καινοτομία στη μάθηση και τη διδασκαλία, όλα αυτά που οδηγούν σε μια επιτυχημένη σχολική πνευματική αντίληψη. Ο Jacobson S. (2011:35) αναφέρει «την ανάπτυξη των ικανοτήτων» ως «τη δημιουργία συνθηκών, ευκαιριών και εμπειριών για την συνεργασία και την αμοιβαία μάθηση». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το μετασχηματιστικό μοντέλο συμβάλλει στην καινοτομία της επιχείρησης, στην οργανωτική μάθηση και στις δημιουργικές δεξιότητες (Birasnav et.al., 2011:108). Τα χαρακτηριστικά αυτής της χαρισματικής θεωρίας είναι η διέγερση, τα κίνητρα, ο καταμερισμός των κινδύνων, η εξιδανικευμένη επιρροή, μια εστία για την επίτευξη και την ανάπτυξη. Αυτό το μοντέλο είναι κατάλληλο για ένα σχολείο. Ο ρόλος του ηγέτη σ' αυτό το μοντέλο είναι ο ίδιος όπως εκείνος του συμβούλου, «για την ανάπτυξη ενδεχόμενων υπαλλήλων» επικαλείται ο Birasnav (2011:108). Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και ενισχύει την εργατική «παραγωγικότητα». Ένας ηγέτης υποστηρίζει τους εργαζόμενους με κάθε τρόπο. Αυτός ή αυτή υποστηρίζει νέες ιδέες, δίνοντας τις ευκαιρίες στους υπαλλήλους να λάβουν μέρος στην υλοποίηση νέων ιδανικών προγραμμάτων. Μέσω της συμμετοχής, οι ενδιαφερόμενοι συμμετέχουν στις διαδικασίες της «Γνωστικής διαχείρισης». Σε γενικές γραμμές, χρησιμοποιώντας τις διαδικασίες της «Γνωστικής διαχείρισης», αναφερόμαστε στις καθημερινές δραστηριότητες όλων των εργαζομένων, στη δημιουργία επαγγελματικών δικτύων σε έναν οργανισμό και ούτω καθεξής.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Άνδρες ήταν οι 10 εκ των διευθυντών. Οκτώ διευθυντές ήταν άνω των 55 ετών και 11 από αυτούς κατείχαν διοικητικά καθήκοντά κατά το παρελθόν. Έντεκα διευθυντές δεν είχαν καμία εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας (πίνακας 1 & 2).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο	**N**	**%**
Άρρεν	10	66.7
Θήλυ	5	33.3
Σύνολο	**15**	**100.0**
Ηλικία		
≥55 χρονών	8	53.3
<55 χρονών	7	46.7

Σύνολο	**15**	**100.0**

Πίνακας 2. Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά

Διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας	**N**	**%**
Ναι	4	26.7
Όχι	11	73.3
Σύνολο	**15**	**100.0**
Διοικητικά καθήκοντα στο παρελθόν		
Ναι	11	73.3
Όχι	4	26.6
Σύνολο	**15**	**100.0**

Οι σπουδές των διευθυντών

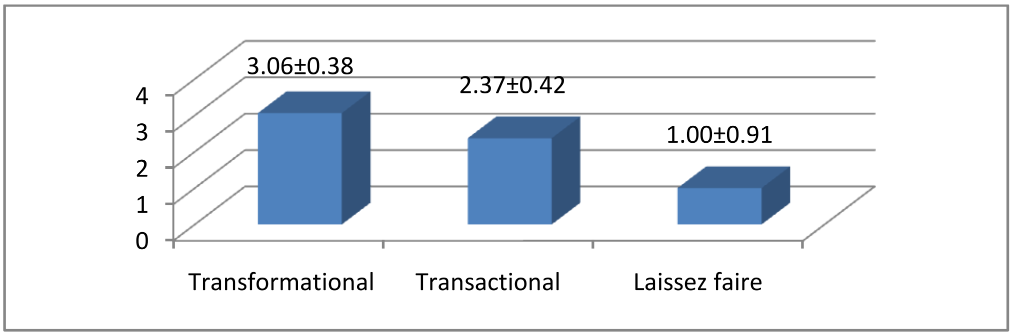
Με βάση την ειδικότητά τους οι πέντε ήταν φιλόλογοι, έξι ήταν απόφοιτοι Φυσικομαθηματικών σχολών (3 μαθηματικοί και 3 καθηγητές φυσικής) και τέσσερις είχαν άλλες ειδικότητες: 1 γεωπόνος, 1 καθηγητής Αγγλικών, 1 φιλόλογος και 1 προπονητής (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ειδικότητες διευθυντών

	N	**%**
Γυμναστής	3	20.0
Μαθηματικός	3	20.0
Θεολόγος	1	6.7
Γεωπόνος	1	6.7
Καθηγ.Αγγλικής	1	6.7
Φιλόλογος	5	33.3
Προπονητής	1	6.7
Σύνολο	**15**	**100.0**

Μοντέλα ηγεσίας

Σχετικά με τα μοντέλα ηγεσίας, η υποκλίμακα του ***μετασχηματιστικού μοντέλου*** βαθμολογήθηκε με την υψηλότερη βαθμολογία από όλες 3.06 ±0.38, διαφοροποιώντας σημαντικά τη στατιστική διαφορά από τις άλλες δύο υποκλίμακες ($p < 0,001$). Η υποκλίμακα του ***μοντέλου της συναλλαγής*** πέτυχε βαθμολογία 2.37±0.42 και του ***μη παρεμβατικού μοντέλου*** 1.00±0.91. (σχήμα 4).



Σχήμα 4. Αποτελέσματα της υποκλίμακας του μετασχηματιστικού μοντέλου, του μοντέλου συναλλαγής και του μη παρεμβατικού μοντέλου.

Τα εμπνευσμένα κίνητρα βαθμολογήθηκαν με την υψηλότερη από όλες τις μετασχηματιστικές υπόκλίμακες 3.27±0,52 (πίνακας 5), ενώ η εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) είχε τη χαμηλότερη βαθμολογία 2.75±0.47. Τα υπόλοιπα αποτελέσματα ήταν ως εξής: Χαρακτηριστικά 3.25±0.58, Πνευματική διέγερση 3.17±0.55. Προσωπική μελέτη 2.88±0.33(πίνακα 5).

Πίνακας 5. Μετασχηματιστική υποκλίμακα περιγραφικών στατιστικών.

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	15	2.50	4.00	3.2500	0.58248
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	15	1.75	3.25	2.7500	**0.47246**
Εμπνευσμένα κίνητρα	15	2.50	4.00	3.2667	0.52156
Πνευματική διέγερση	15	2.25	4.00	3.1667	0.54827
Ατομική εξέταση	15	2.25	3.50	2.8833	**0.32550**
Συνολική βαθμολογία	**15**	**2.35**	**3.60**	**3.0633**	**0.38241**

Με λίγα λόγια, στον πίνακα 5 βλέπουμε τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου με εκείνο της εξιδανικευμένης επιρροής (συμπεριφορά) να έχει μικρότερη τυπική απόκλιση (0.47). Η ατομική εξέταση (0.32) έχει την μικρότερη τυπική απόκλιση. Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας έχει στοιχεία μετασχηματιστικού μοντέλου έντονα μέσω κινήτρων, στόχων και συμπεριφοράς σε σημαντικό βαθμό.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Όταν οι διάφορες υποομάδες ελέγχθηκαν για διαφορές στη βαθμολογία του μετασχηματιστικού μοντέλου, ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφορές (πίνακες 8-10), υποδεικνύοντας ότι τα εργασιακά χαρακτηριστικά και οι δημογραφικές μεταβλητές δεν ασκούν καμία επίδραση στο εκπαιδευτικό μοντέλο ηγεσίας.

Πίνακας 8. Συγκριτική Παρουσίααση των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών και το συνολικό μετασχηματιστικό σκορ

Φύλο	**N**	**Μέσος όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**Sig. (2-tailed)**
Άρρεν	10	3.0450	0.35469	-0.254	0.804
Θήλυν	5	3.1000	0.47566		
Ηλικία					
<55 χρόνων	8	3.1063	0.38493	0.451	0.659
≥55 χρόνων	7	3.0143	0.40385		

Πίνακας 9. Συγκριτική Παρουσίαση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και το συνολικό μετασχηματιστικό σκορ

Διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας	**N**	**Μέσος όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**Sig. (2-tailed)**
Ναι	4	2.9500	0.15811	-0.363	0.727
Όχι	11	3.0400	0.46957		
Διοικητικά καθήκοντα στο παρελθόν					
Ναι	11	3.0364	0.41358	-0.440	0.667
Όχι	4	3.1375	0.31983		

Πίνακας 10. Συγκριτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του σχολείου και το συνολικό μετασχηματιστικό σκορ

Τύπος Σχολείου	**N**	**Μέσος όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**T**	**Sig. (2-tailed)**
Γυμνάσιο	6	3.1583	0.44319	0.774	0.453
Λύκειο	9	3.0000	0.34911		
Μέγεθος Σχολείου					
<100 μαθητές	5	3.0650	0.38155	0.023	0.982
≥100 μαθητές	10	3.0600	0.42924		
Μέρος σχολείου					
Πόλη	9	3.1000	0.38730	0.442	0.666
Κωμόπολη/Χωριό	6	3.0083	0.40425		

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας είχε εξέχουσα θέση στους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συσχετίζεται σωστά με αρκετές διαστάσεις της επίδοσης όπως οι ανταμοιβές, η οργανωτική σαφήνεια, η ζεστασιά, η στήριξη και η αποδοχή της ηγεσίας. Επιπλέον, στις νεαρότερες ηλικίες των διευθυντών φαίνεται να ευνοείται το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Οι πρώτες 36 ερωτήσεις από το MLQ χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό των μοντέλων ηγεσίας του κάθε διευθυντή, από σχολεία που συμμετείχαν. Τα αντικείμενα αυτά ήταν χωρισμένα σε τρεις μεγάλες κλίμακες: τη μετασχηματιστική (20 αντικείμενα), της συναλλαγής (8 αντικείμενα) και την μη παρεμβατική (8 αντικείμενα) (Avolio & Bass, 1995). Ο μέσος όρος μέσα από τις κλίμακες, υπολογίστηκε από προσθήκη βαθμολογίων για όλες τις απαντήσεις των αντικειμένων της κλίμακας και διαιρώντας το από τον συνολικό αριθμό των απαντήσεων για αυτό το αντικείμενο. Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με όσους (Ibrahim & Al-Taneiji, 2012) βρήκαν ότι, οι διευθυντές στα 34 δημόσια σχολεία στο Dubai είναι πιο μετασχηματιστικοί απ' ότι συναλλασσόμενοι ή μη παρεμβατικοί, στις ηγετικές στάσεις και συμπεριφορές τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι επίσης, σε ευθυγράμμιση με αυτό που βρήκε η Al-Taneiji (2006) στη μελέτη της πάνω στο μοντέλο σχολείων στην πόλη του Al Ain, στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Το αποτέλεσμα είναι ενδεικτικό των μεταρρυθμίσεων που ισχύουν και έχει αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία χρόνια. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν καταβάλει προσπάθειες να μετασχηματίσουν τα σχολεία ώστε να ικανοποιήσουν τα πρότυπα επιδόσεων που έχουν τεθεί από την κυβέρνηση...

Η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ χαρακτηριστικών, συμπεριφοράς και διέγερσης καθώς και η συσχέτιση ανάμεσα στη διέγερση και το κίνητρο, πιθανώς αντανακλά την παρατήρηση των Tichy and Devanna (1990), ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή, την δημιουργικότητα και την πρωτοπορία, και επιτυγχάνεται μέσα από την αναγνώριση και την ανάγκη για επανακαθορισμό και παρουσίαση νέου οράματος προς την οργανωτική αλλαγή.

Τα χρόνια εμπειρίας στην παρούσα θέση και το γένος, έχει βρεθεί ότι ασκούν επίδραση στο μοντέλο ηγεσίας. Στη μελέτη των Ibrahim & Al-Taneiji (2012) αναφέρεται ότι «τα χρόνια παραμονής στην παρούσα θέση του σχολείου» σχετίζονται με την αντίληψη του δασκάλου για το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας του διευθυντή. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί έμεναν στο τρέχων σχολείο, τόσο λιγότερο πιθανό ήταν να θεωρήσουν τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστή ηγέτη. Αν και οι διευθυντές που είναι γυναίκες φαίνεται να είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια πιο μετασχηματιστική ατμόσφαιρα στα σχολεία τους και να έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν πιο διαπροσωπικές σχέσεις, η παρούσα μελέτη δεν έδειξε ένα τέτοιο αποτέλεσμα.

Συμπέρασμα

Οι Avolio και Bass (1995:113) υποστηρίζουν ότι το MLQ δεν έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει την επισήμανση των ηγετών. Πιο σκόπιμο είναι μάλλον, να προσδιορίσει έναν ηγέτη ή μία ομάδα ηγετών με τέτοιους όρους όπως «πιο μετασχηματιστικός» ή «λιγότερο συναλλασσόμενος». Επιπλέον, στη μελέτη το δείγμα ήταν μικρό για αξιόπιστα στατιστικά αποτελέσματα που θα παρουσιάζονταν μεταξύ των υποκατηγοριών. Όσον αφορά το μετασχηματιστικό μοντέλο συσχετίζεται με το υπάρχον μοντέλο ηγεσίας.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια ισχυρή τάση να εγκαταλειφθούν τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας για χάρη ενός μετασχηματιστικού μοντέλου, που αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο αποτέλεσμα για περαιτέρω ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Al-Taneiji, S. (2006). Transformational leadership and teacher learning in model schools. *Journal of Faculty of Education* UAEU, 23, 21-36.

Bass, B.M., Avolio, B.J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA, Mind Garden.

Birasnav, M., Rangnekar, S., Dalpati, A. (2011). Transformational leadership and human capital benefits: the role of Knowledge management. *Leadership & Organizational Development Journal*, 32, 2,106-126.

Gerstner, G., Day, D. (1994). Cross cultural comparison of leadership prototypes. *Leadership Quarterly*, 5,2,121-34.

Flanagan L., & Jacobsen M., (2003).Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*,41, 2,124-142, Emerald.

Ibrahim, A., Al-Taneiji, S. (2012). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education* (in press).

Jacobson, St. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.

Kurland, H., Peretz, H., Hertz-Lazarowitz R. (2010).Leadership style and organizational learning : the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48, 1, 7-30.

Lipman Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Moller J. & Vedoy G, Presthus A., Skedsmo G. (2009). Successful principalship in Norway: Sustainable ethos and incremental changes?. *Journal of Educational Administration*, 47, 6, 731-741.

Muijs, Daniel. (2011). Leadership and organizational performance : from research to prescription?.*International Journal of Educational Management*, 25(1), 54-60.

Muchiri, M., Cooksey, R., et.al.(2011).Gender and managerial level differences in perceptions of effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 32, 5, 462-492.

Parkes, Sharon & Ross, T. (2007). Values in action: observations of effective principals at work. *Journal of Educational Administration*,45,2, 204-228.

Riley, D., Mulford, B. (2007). England's National College for School Leadership: a model for leadership education?. *Journal of Educational Administration*, 45,1,80-98.

Sanzo, K.L., Sherman, W.,H., Clayton, J. (2011). Leadership Practices in successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, 49,1,31-45.

Strange, J.M., Mumford, M.D. (2002). The origins of vision: charismatic versus ideological leadership. *The Leadership Quarterly*, 13,4, 343-77.

Tichy, N., Devanna, M. (1990). *The Transformational Leader*. John Wiley, New York.

Wilkins, R., (2002). Schools as organizations: some contemporary issues. *The International Journal of Educational management*, 16, 3,120-125.

Zairi, M. (1995). Total quality education for superior performance. *Training for quality*, 3, 1, 29-35.

Στρατηγικός και λειτουργικός προγραμματισμός στα πλαίσια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του 1ου ΕΠΑΛ Ελασσόνας.

ΜΙΧΑΛΑΚΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΛΑΡΙΣΑΣ
konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάδειξη των δυνατοτήτων καθώς και των περιορισμών των σχολικών μονάδων για άσκηση αυτόνομης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο διαμόρφωσης μακροπρόθεσμων αλλά και βραχυπρόθεσμων στόχων. Παρατίθεται ενδελεχές παράδειγμα υλοποίησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα του 1ου ΕΠΑΛ Ελασσόνας.

Λέξεις Κλειδιά: εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, στρατηγικός προγραμματισμός, λειτουργικός προγραμματισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε να εντρυφήσουμε σε ένα ευαίσθητο ζήτημα που έντονα απασχολεί την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα και το οποίο επικεντρώνεται στο κατά πόσο είναι δυνατό οι εκπαιδευτικές μονάδες να είναι σχετικά αυτόνομες και να ασκούν τη δική τους εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, εντός των ορίων και των περιορισμών που τίθενται στο πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρχικά θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες να θέτουν σε αυτόνομη βάση μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους αναφορικά με τη λειτουργία τους και στη συνέχεια θα παραθέσουμε ένα εκτενές παράδειγμα που αφορά τη θέσπιση τέτοιων στόχων στην εκπαιδευτική μονάδα του 1ου ΕΠΑΛ Ελασσόνας.

Επιπρόσθετα, θα αναφερθούμε στα βήματα εκείνα τα οποία ακολουθήθηκαν προκειμένου να εξυπηρετείται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο η πορεία υλοποίησης ορισμένων στόχων από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα και στη μέθοδο η οποία υιοθετήθηκε ως η προσφορότερη για τη συνολική αποτίμηση της πορείας υλοποίησης των στόχων αυτών.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων και η δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (όρια, προϋποθέσεις και περιορισμοί)

Επιχειρώντας να αποτιμήσουμε εν γένει τη λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα μάλλον συγκεντρωτικό σχήμα το οποίο δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας στους οργανισμούς και τις υπηρεσίες που το αποτελούν, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών μονάδων που ανήκουν στην επικράτειά του. Ως επί το πλείστον, οι εκπαιδευτικές μονάδες αντιμετωπίζονται ως οι αποδέκτες μιας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία έχει σχεδιασθεί από τα κεντρικά όργανα της διοίκησης. Τα όργανα αυτά είναι επιφορτισμένα με αποφασιστικές και ουσιαστικές αρμοδιότητες που άπτονται των εκπαιδευτικών θεμάτων καθώς και με το

χειρισμό όλων των θεμάτων διοίκησης ενώ οι εκπαιδευτικές μονάδες καλούνται να εφαρμόσουν προειλημμένες αποφάσεις αναφορικά με τη λειτουργία τους. Ενδεικτικά, ο Κουτούζης Μ. (1999a, σελ.38) σχολιάζει ότι:

αν λάβει κανείς υπόψη του και το γεγονός ότι παρατηρείται μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων που αφορούν τη διοίκηση των δημόσιων σχολικών μονάδων, γίνεται φανερό ότι τα περιθώρια ουσιαστικής άσκησης διοίκησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) είναι αρκετά περιορισμένα.

Στα πλαίσια του σφιχτού αυτού εναγκαλισμού εκ μέρους της κεντρικής διοικητικής αρχής είναι αυτονόητο να εκδηλώνονται αντιδράσεις που τονίζουν την ανάγκη για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια σχετικά πρόσφατη έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α(1997) επισημαίνεται ότι μια μορφή σταδιακής αποκέντρωσης έχει ήδη δρομολογηθεί και ότι στις εκπαιδευτικές μονάδες έχουν εκχωρηθεί αρμοδιότητες που αφορούν τη διαχείριση χρηματικών πόρων, τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων, την αντιμετώπιση ορισμένων πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας κτλ Στην ίδια ωστόσο, έκθεση προτείνεται διεύρυνση της αποκέντρωσης ούτως ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να απολαμβάνει μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία κίνησης και δυνατότητα ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών όσον αφορά τη λειτουργία της. Στο ίδιο ύφος εξάλλου κινούνται και οι προτάσεις συνδικαλιστικών φορέων που θεωρούν ότι η σχολική μονάδα θα πρέπει να αποτελεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος με αυξημένες αρμοδιότητες αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου και ευρύτερα ζητήματα του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.(Ο.Λ.Μ.Ε., 1995)

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι υπάρχει πλέον ένα συνολικό αίτημα για αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και τη δυνατότητα λήψης ουσιαστικών αποφάσεων εκ μέρους τους αναφορικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό, ωστόσο, προϋποθέτει μετάβαση ευθυνών από τις κεντρικές διοικητικές αρχές στην εκπαιδευτική μονάδα προκειμένου η τελευταία να αποκτήσει σχετική αυτονομία, **να μπορεί δηλαδή να αποφασίζει και να διαμορφώνει μία τοπική εκπαιδευτική πολιτική σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της μικροκοινωνίας στην οποία ανήκει.** Το ζητούμενο επομένως είναι να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αναδειχτεί σε ένα παράγοντα που να δύναται να διαμορφώνει και να ασκεί τη δική του «διαφοροποιημένη» εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να συνδέεται με την τοπική κοινωνία και να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου.

Η τοπική / διαφοροποιημένη αυτή εκπαιδευτική πολιτική ονομάζεται αλλιώς **«εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική»** (Μαυρογιώργος, 1999) και αποτελεί βασική συνιστώσα της διεκδικούμενης σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

ΙΔΑΝΙΚΑ, Η ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΘΑ ΣΗΜΑΙΝΕ ΟΤΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΠΑΡΕΜΒΑΙΝΕΙ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΟΠΩΣ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ), ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ΜΕ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ), ΤΗΝ ΕΞΟΥΣΙΑ (ΜΕ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΞΟΥΣΙΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΟΥΤΩΣ ΩΣΤΕ ΟΛΟΙ ΝΑ ΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΕ ΚΑΠΟΙΑ ΟΜΑΔΑ ΜΕ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ), ΤΑ ΥΛΙΚΑ (ΜΕ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΟΦΕΛΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ), ΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ(ΜΕ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΓΙΑ ΣΥΝΕΧΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΑΥΤΟΥ), ΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ (ΜΕ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ

ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΜΕ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ) (ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, 1999).

Στην πράξη, όμως, το υπάρχον σύστημα λήψης αποφάσεων που διέπει το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα **περιορίζει** τη δυνατότητα άσκησης ουσιαστικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε τομείς όπως το αναλυτικό πρόγραμμα με εξαίρεση, ωστόσο, την ύπαρξη προγραμμάτων ένταξης παιδιών μειονοτήτων ή μεταναστών, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.ά.

Εξάλλου, λιγότερο περιοριστικά δρα το εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι σε τομείς όπως τα οικονομικά της εκπαιδευτικής μονάδας ή τα υλικά, αποδεικνύεται, εν τούτοις , περισσότερο περιοριστικό απέναντι σε τομείς, όπως η εξουσία, η διδασκαλία ή το ανθρώπινο δυναμικό. Περιορισμένη εξάλλου είναι και η δυναμική θεσμοθετημένων φορέων όπως η σχολική επιτροπή ή το σχολικό συμβούλιο, η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας και η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας καθώς παρά τη φαινομενική συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση, ο τρόπος λειτουργίας και η συγκρότηση των φορέων αυτών αποφασίζεται από τον εκάστοτε υπουργό Παιδείας. Επιπροσθέτως, ο ρόλος των συγκεκριμένων φορέων είναι απλά συμβουλευτικός και όχι ουσιαστικός και αποφασιστικός. Περιορίζονται, δηλαδή, απλά σε επίπεδο γνωμάτευσης επί των εκπαιδευτικών θεμάτων και όχι σε επίπεδο ανάληψης πρωτοβουλιών.

Καθίσταται επομένως σαφές ότι προκειμένου η δράση των προαναφερθέντων φορέων να λειτουργεί ενισχυτικά στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να ισχύσουν ορισμένες **προϋποθέσεις** για τη λειτουργία των φορέων αυτών. Συγκεκριμένα οι φορείς αυτοί θα πρέπει να αποκτήσουν ουσιαστικές αρμοδιότητες αναφορικά με τη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την τοπική κοινωνία και η δράση αυτών να είναι μαζική και συλλογική. Εν γένει, προκειμένου η εκπαιδευτική μονάδα να μπορέσει να ασκήσει ουσιαστική εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να υπάρξουν ενιαίοι στόχοι και ένα ενιαίο όραμα για την εκπαίδευση με συνδυασμένη δράση των εκπαιδευτικών φορέων και των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Προκειμένου, εξάλλου, να υπάρξει άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να εφαρμοστεί μία αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια της οποίας να λειτουργεί ένα συνεκτικό σύστημα υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας σε τομείς που αφορούν τη λειτουργία της και που προαναφέραμε (αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία, εξουσία, υλικά, ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικά).

Η λειτουργία, ωστόσο, μίας αποκεντρωμένης διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος σε καμιά περίπτωση δεν αναιρεί το **κεντρικό πλαίσιο** οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης εντός του οποίου θα πρέπει να οριοθετούνται οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Η άσκηση ουσιαστικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εφικτή μόνο εντός ενός κεντρικού πλαισίου το οποίο θα παρέχει προσανατολισμό, υποστήριξη, συμβουλευτική και καθοδήγηση στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών μονάδων να αφουγκραστούν και να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των τοπικών τους κοινωνιών.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1. Η θέση που έχει ο στρατηγικός και ο λειτουργικός προγραμματισμός στην διαμόρφωση και την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Το ζητούμενο της άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους των εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία του στρατηγικού και του λειτουργικού προγραμματισμού. Με τον όρο «στρατηγικός προγραμματισμός» αναφερόμαστε στη δυνατότητα διαμόρφωσης μακροπρόθεσμων-στρατηγικών στόχων εκ

μέρους των εκπαιδευτικών μονάδων με σκοπό τον καθορισμό της γενικότερης πορείας τους. Αντίστοιχα, με τον όρο «λειτουργικός προγραμματισμός» αναφερόμαστε στη δυνατότητα διαμόρφωσης βραχυπρόθεσμων στόχων από τις εκπαιδευτικές μονάδες με σκοπό τη ρύθμιση της καθημερινής τους λειτουργίας (Κουτούζης, 1999).

Εξ ορισμού, καθίσταται σαφές ότι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών μονάδων να διαμορφώνουν μακροπρόθεσμους στόχους αναφορικά με τη λειτουργία τους είναι μάλλον περιορισμένη εντός ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν επιτρέπει ουσιαστικά περιθώρια για χάραξη μιας ενισχυμένα αυτόνομης πολιτικής. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, όπως προαναφέραμε, αδυνατούν να διαφοροποιούνται στρατηγικά σε τομείς όπως το αναλυτικό πρόγραμμα ή οι μέθοδοι διδασκαλίας. Λιγότερο περιοριστικά, ωστόσο, δρα το εκπαιδευτικό σύστημα έναντι της δυνατότητας των μονάδων να ορίζουν στόχους που αφορούν την καθημερινή τους λειτουργία (π.χ. τη διαχείριση των οικονομικών τους). Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι η δυνατότητα των μονάδων για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθίσταται εφικτή κυρίως σε επίπεδο λειτουργικού προγραμματισμού και σαφώς λιγότερο σε ότι αφορά το στρατηγικό.

Αυτονόητο είναι ότι ο λειτουργικός προγραμματισμός μιας εκπαιδευτικής μονάδας δρα συμπληρωματικά προς το στρατηγικό της προγραμματισμό. Οι βραχυπρόθεσμοι / λειτουργικοί στόχοι καθορίζονται με βάση τους στρατηγικούς και εξυπηρετούν ως ενδιάμεσοι σταθμοί για την επίτευξη των στρατηγικών.

2.2. Διαδικασία ορθολογικού προγραμματισμού

Εν γένει ο στρατηγικός και ο λειτουργικός προγραμματισμός αποτελούν διακριτές φάσεις μιας διαδικασίας ενός ευρύτερου προγραμματισμού της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής προβλέπονται τα εξής συγκεκριμένα βήματα δράσης(Πετρίδου, 2007):

Αποσαφήνιση της αποστολής: Πρόκειται για το γενικό σύστημα αξιών που διέπει την όλη διαδικασία. Ο ουσιαστικός λόγος που δικαιολογεί την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής .

Καθορισμός Σκοπών: Αφορά τις γενικές επιδιώξεις της επιχειρούμενης άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και διοικητικό επίπεδο.

Ανάλυση περιβάλλοντος: Η διαδικασία προγραμματισμού της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας γίνεται σε συνάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας (Πετρίδου, 2007). Το περιβάλλον αυτό συνιστά η ευρύτερη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η κατάσταση στην αγορά εργασίας , οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις σε τοπικό επίπεδο. Καθίσταται σαφές ότι οποιεσδήποτε ευκαιρίες τις οποίες ο οργανισμός μπορεί να εκμεταλλευτεί για να εκπληρώσει καλύτερα την αποστολή του (π.χ νέο αναλυτικό πρόγραμμα, νέοι τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης κτλ), πλεονεκτήματα αλλά και απειλές, καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν τον οργανισμό με αρνητικό τρόπο κάνοντας πιο δύσκολη την εκπλήρωση της αποστολής του (π.χ. φτωχός σύνδεσμος γονέων κ.α.) του εξωτερικού περιβάλλοντος θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Υπόψη θα πρέπει, ωστόσο, να λαμβάνονται και οι ιδιαιτερότητες του εσωτερικού περιβάλλοντος (μαθητές, διδάσκοντες)

Διαμόρφωση πολιτικών : Πρόκειται για τις κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν το συνολικό προγραμματισμό δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας.

Καθορισμός Αντικειμενικών / Στρατηγικών Στόχων: Στη φάση αυτή, όπως προαναφέραμε, επιχειρείται ο καθορισμός μακροπρόθεσμων στόχων εκ μέρους της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι στόχοι αυτοί, ωστόσο, οφείλουν να είναι ρεαλιστικοί, συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι και κατά το δυνατό επιβεβαιώσιμοι.

Επιλογή δράσεων /Λειτουργικός Προγραμματισμός : Εδώ πλέον προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες οι οποίες προβλέπεται να ολοκληρωθούν βραχυπρόθεσμα και οι οποίες εξυπηρετούν την υλοποίηση των στρατηγικών στόχων.

Με βάση λοιπόν τα όσα προτείναμε έως τώρα , θα παραθέσουμε στη συνέχεια ένα παράδειγμα άσκησης εσωτερικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα του 1ου ΕΠΑΛ Ελασσόνας. Στο παράδειγμα αυτό παρουσιάζουμε με τη μορφή διαγράμματος ένα ολοκληρωμένο μοντέλο προγραμματισμού δράσης για την εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα με διακριτούς στρατηγικούς και λειτουργικούς στόχους.

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Βασικά θέματα που περιλαμβάνονται στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (στρατηγικός και λειτουργικός προγραμματισμός του 1ου Επαλ Ελασσόνας)

Αποστολή: Η μόρφωση των μαθητών με τρόπο που να συνάδει με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Ανάλυση περιβάλλοντος: α) *Εσωτερικό περιβάλλον*: Το 1ο ΕΠΑΛ Ελασσόνας είναι μία εκπαιδευτική μονάδα με καθηγητικό δυναμικό 37 ατόμων, (20 τεχνολόγων και 17 καθηγητών γενικής παιδείας) και μαθητικό δυναμικό 160 μαθητών. Μεγάλος αριθμός των εν λόγω μαθητών διαμένει σε κοινότητες περιφερειακά της Ελασσόνας και κάνει χρήση συγκοινωνιών του Κτελ για να μεταβεί στη σχολική μονάδα. Στη συγκεκριμένη μονάδα λειτουργούν οι τομείς Μηχανολογίας (Γενική Μηχανολογία), Πληροφορικής (Η/ Υ Συστημάτων και Δικτύων) και ο Γεωτεχνικός Τομέας με δύο ειδικότητες (1.Γεωπονίας - Τροφίμων και Περιβάλλοντος 2. Σύγχρονη Επιχειρηματική Γεωργία). Η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει χώρους εργαστηρίων για τον καθένα τομέα ξεχωριστά, οι οποίοι, ωστόσο, δεν συντηρούνται επαρκώς.

β*) Εξωτερικό περιβάλλον* : Η πόλη της Ελασσόνας ανήκει σε μία ευρύτερη επαρχία που αποτελείται από 52 κοινότητες και είναι χτισμένη στους πρόποδες του Ολύμπου. Η τοπική οικονομία στηρίζεται κατά πλειοψηφία στη γεωργία, την καλλιέργεια καπνών, σιτηρών και την κτηνοτροφία. Έντονο ενδιαφέρον εκδηλώνεται τελευταίως και για τα κηπευτικά βιολογικής καλλιέργειας. Μεγάλος αριθμός γονέων των μαθητών που ανήκουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα απασχολεί τα παιδιά τους σε γεωργικές εργασίες μετά το πέρας των μαθημάτων και καθόλη τη διάρκεια των θερινών μηνών.

Καθορισμός Αντικειμενικών/ Στρατηγικών Στόχων : Αποφασίστηκε ότι ο καθορισμός των στρατηγικών στόχων οφείλει να εξυπηρετεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει η εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα καθώς και τις ανάγκες της τοπικής οικονομίας. Έτσι ως στρατηγικοί στόχοι επιλέχθηκαν η εν γένει ενίσχυση του Γεωτεχνικού Τομέα της σχολικής μονάδας και η ενεργός δραστηριοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν τις γεωργικές καλλιέργειες. (Αναλυτικά , βλέπε διάγραμμα)

Επιλογή Δράσεων/ Λειτουργικός Προγραμματισμός : Αποφασίστηκαν συγκεκριμένες ενέργειες με στόχο την υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων (Αναλυτικά, βλέπε διάγραμμα).

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Α. ΑΠΟΣΤΟΛΗ : μόρφωση χαρακτήρων για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας.

Β. ΣΚΟΠΟΙ

β.1 η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών

β.2 η συμβολή στην παιδαγωγική ανάπτυξη των μαθητών

β.3 η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

γ.1.1 συνεχής βελτίωση και ανάπτυξη του διδακτικού έργου

γ.1.2. συνεχής βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

γ.2.1. συνεχής προσαρμογή των δραστηριοτήτων του σχολείου στις απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος και της τοπικής κοινωνίας

γ.3.1. συνεχής βελτίωση της διοίκησης του σχολείου ή αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου

Δ. ΣΤΟΧΟΙ

δ.1.1 Λειτουργία σύγχρονων εργαστηρίων α)γεωργικών επιχειρήσεων& β) Τεχνολογίας τροφίμων μέσα σε 2 χρόνια

δ.1.2 Δραστηριοποίηση των μαθητών σε καλλιέργειες με βιολογικά προϊόντα έως το 2017.

δ.1.3. Ενεργός συνεργασία με γεωπόνους της περιοχής.

δ.1.4 Συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα επιμόρφωσης και ενημέρωσης γεωργών &κτηνοτρόφων

Ε. ΔΡΑΣΕΙΣ

ε.1.1. διαμόρφωση χώρου εργαστηρίου και δαπάνη 2500€ για εξοπλισμό εργαστηρίων.

ε.1.2.Λειτουργία θερμοκηπίου με βιολογικά προϊόντα.

ε.1.3 καθιέρωση μιας εξαμηνιαίας συνάντησης με γεωπόνο της περιοχής.

ε.1.4. παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιούνται από διάφορους φορείς της τοπικής κοινωνίας σε θέματα γεωτεχνικού τομέα.

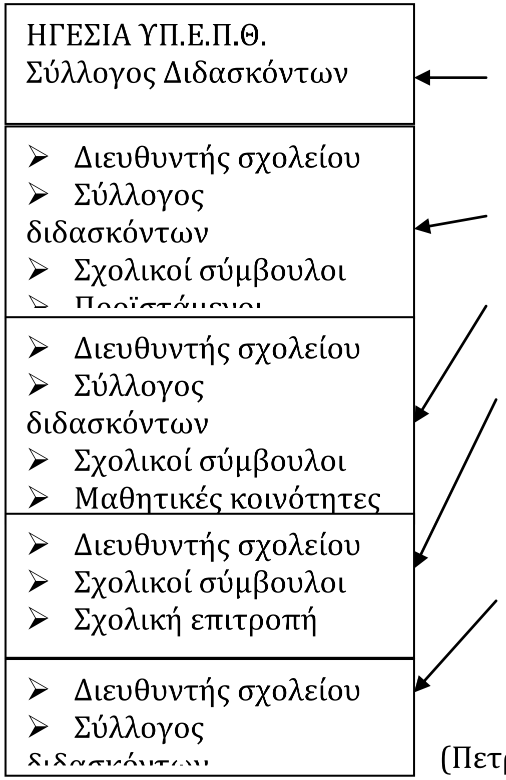
δ.2.1 Μια επίσκεψη το χρόνο σε σύγχρονα εργαστήρια Γεωργικών Επιχειρήσεων, Τεχνολογίας τροφίμων και σε θερμοκήπια με βιοκαλλιέργειες.

ε.2.1. Μια επίσκεψη το χρόνο σε σύγχρονα εργαστήρια στο ΤΕΙ Λάρισας, στο τμήμα Γεωργικών Επιχειρήσεων και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ή Θεσσαλονίκης, στο τμήμα Γεωπονίας καθώς και σε παραγωγούς βιοκαλλιέργειας, γεωργούς, εργοστάσια επεξεργασίας γάλακτος της περιοχής.

δ.3.1. αγορά δυο μικροσκοπίων , ενός παστεριωτή, μιας μηχανής γεωργικού ανελκυστήρα.

ε.3.1 αγορά δυο μικροσκοπίων , ενός παστεριωτή,

μιας μηχανής γεωργικού ανελκυστήρα από έσοδα του συλλόγου γονέων.



(Πετρίδου Ε., 2007)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ: ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ 1ΟΥ ΕΠΑΛ ΕΛΑΣΣΟΝΑΣ

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Οι μέθοδοι και οι διαδικασίες λήψης των σχετικών αποφάσεων, οι οποίες κρίνονται προσφορότερες για την αποτελεσματική παρακολούθηση – εποπτεία και την αποτίμηση της ασκούμενης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.1. Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων

Στη φάση αυτή θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ελήφθησαν οι σχετικές αποφάσεις προκειμένου να υλοποιηθεί ο στρατηγικός στόχος της εκπαιδευτικής μονάδας του 1ου ΕΠΑΛ Ελασσόνας για **δραστηριοποίηση των μαθητών σε καλλιέργειες με βιολογικά προϊόντα**.(βλέπε Διάγραμμα, δ.1.2.) Θα επιχειρήσουμε επιπλέον να περιγράψουμε τη μέθοδο που κρίναμε προσφορότερη για την αποτελεσματική εποπτεία της πορείας υλοποίησης του συγκεκριμένου αυτού στόχου.

Οι αποφάσεις οι οποίες πάρθηκαν προκειμένου να επιτύχουμε τη δραστηριοποίηση των μαθητών σε ότι αφορά τις καλλιέργειες με βιολογικά προϊόντα αποτέλεσαν μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας που περιλαμβάνει τα εξής συγκεκριμένα βήματα (Κουτούζης, 1999,b):

1. *Αναγνώριση του προβλήματος*: Στο στάδιο αυτό επιχειρήσαμε μία γενική αποτίμηση της κατάστασης λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει το 1ο ΕΠΑΛ Ελασσόνας με έμφαση στα πλεονεκτήματα αλλά και τους περιορισμούς που θέτει το συγκεκριμένο περιβάλλον. (Βλέπε Κεφαλαιο 3). Επίσης, έπειτα από σχετική έρευνα καταγράψαμε ότι υπάρχει έντονη ζήτηση από τις τοπικές επιχειρήσεις για προώθηση νέων μορφών απασχόλησης με έμφαση στην αξιοποίηση των τοπικών παραγωγικών πόρων. Συγκεκριμένα, καταγράψαμε ότι οι τοπικές επιχειρήσεις πιέζουν για εξειδίκευση των νέων παραγωγών στον τομέα της παραγωγής βιολογικών προϊόντων με ορθή χρήση της νέας τεχνολογίας. Διαπιστώσαμε επίσης, ότι ασκείται πίεση από τους τοπικούς φορείς αλλά και από τους γονείς των διδασκομένων για συμβολή του μαθητικού δυναμικού στη συνοχή της τοπικής κοινωνίας και τη διασφάλιση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας του τόπου τους. Στο στάδιο αυτό επίσης λάβαμε υπόψη το γενικότερο αίτημα της κοινωνίας για υγιεινή διατροφή καθώς και τις οδηγίες της Ε.Ε. που κατευθύνει την Ελλάδα για αύξηση της βιοκαλλιέργειας σε ποσοστό 5% στα επόμενα έτη.
2. *Καθορισμός των κριτηρίων απόδοσης:* Στο σημείο αυτό ορίσαμε τι θα προσέφερε και θα περιλάμβανε η ιδανική λύση, ποια δηλαδή θα έπρεπε να ήταν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αποφασίστηκε ότι η ιδανική λύση θα περιλάμβανε παραγωγή βιολογικών προϊόντων από τους ίδιους τους μαθητές σε κάποια μικρή κλίμακα.

3.Καταγραφή και ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων: Στο στάδιο αυτό προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να πετύχουμε το στόχο μας. Η παραγωγή των εναλλακτικών αυτών λύσεων κρίθηκε απαραίτητη καθότι δίνει στη διαδικασία του προγραμματισμού τη δυνατότητα να είναι ευέλικτη. Ως εναλλακτικές λύσεις προτάθηκαν οι εξής:

Α. Συμμετοχή του σχολείου σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διάρκειας 3 ετών με θέμα τις βιολογικές καλλιέργειες.

Β. Λειτουργία θερμοκηπίου με βιολογικά προϊόντα.

Γ. Συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα «Θερινά Σχολεία» με θέμα τα βιολογικά προϊόντα.

Ακολούθησε ανάλυση για καθεμία από τις εναλλακτικές λύσεις που προτάθηκαν διερευνώντας τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που ισχύουν για καθεμία από τις λύσεις αυτές. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο καθότι πολύ συχνά εξωτερικοί ή εσωτερικοί περιορισμοί του περιβάλλοντος καθιστούν προβληματικές ορισμένες από τις λύσεις αυτές.

Κατά αυτόν τον τρόπο, η εφαρμογή της πρώτης λύσης θα σήμαινε την παραμονή των μαθητών στην εκπαιδευτική μονάδα μετά το τέλος των διδακτικών ωρών για την ενασχόλησή τους με το πρόγραμμα. Η λύση αυτή θα επιβάρυνε και θα δυσαρεστούσε τους γονείς των μαθητών καθώς μεγάλος αριθμός μαθητών απασχολείται από τους γονείς τους σε γεωργικές εργασίες μετά το πέρας των μαθημάτων.

Η εφαρμογή της δεύτερης λύσης θα σήμαινε ότι οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τις βιοκαλλιέργειες μέσω των εργαστηριακών τους μαθημάτων. Η λύση αυτή προϋπόθετε επίσης τη διαμόρφωση θερμοκηπίου από τους μαθητές και την εύρεση σπόρων κατάλληλων για βιολογικές καλλιέργειες, ενδεχομένως με τη βοήθεια των γονέων των μαθητών. Επιβάλλετο, ωστόσο, να βρεθεί τρόπος χρηματοδότησης για ενοικίαση του χώρου του θερμοκηπίου καθώς και τρόπος μετακίνησης των μαθητών στο θερμοκήπιο με επίβλεψη των καθηγητών τους.

Η εφαρμογή της τρίτης λύσης προϋπόθετε ενασχόληση των μαθητών με το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των θερινών μηνών. Στην περίπτωση αυτή όμως θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη ότι οι περισσότεροι μαθητές κατά τους καλοκαιρινούς μήνες βοηθούν τους γονείς τους σε γεωργικές εργασίες.

4.Αξιολόγηση και επιλογή της βέλτιστης λύσης: Από τις παραπάνω εναλλακτικές λύσεις που προτάθηκαν, η πρώτη και η τρίτη απορρίφθηκαν λόγω περιορισμών που τίθενται από το εξωτερικό περιβάλλον των μαθητών. Ως βέλτιστη λύση επιλέχθηκε η δεύτερη η οποία δεν περιορίζει τους μαθητές με κάποιο προβληματικό τρόπο και επιπλέον ανταποκρίνεται στα κριτήρια απόδοσης τα οποία θέσαμε εφόσον περιλαμβάνει παραγωγή βιολογικών προϊόντων από τους ίδιους τους μαθητές.

5. *Προώθηση και εφαρμογή της λύσης:* Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτική μονάδα ενημέρωσε τους μαθητές του γεωτεχνικού τομέα για την ενασχόλησή τους με τις βιοκαλλιέργειες κατά την ώρα των εργαστηριακών τους μαθημάτων και για τη μετακίνησή τους στο θερμοκήπιο με λεωφορείο του ΚΤΕΛ Ελασσόνας. Οι αντίστοιχοι καθηγητές επίσης ενημερώθηκαν ότι υποχρεούνται να επιβλέπουν τους μαθητές κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου του θερμοκηπίου και κατά τη μετακίνησή τους στο χώρο αυτό. Ζητήθηκε επίσης η συμβολή των γονέων των μαθητών για την εύρεση σπόρων κατάλληλων για βιοκαλλιέργειες. Τέλος η σχολική επιτροπή της εκπαιδευτικής μονάδας συμφώνησε τη διάθεση αντίστοιχου κονδυλίου για την ενοικίαση χώρου θερμοκηπίου και τα ΚΤΕΛ ενημερώθηκαν για τις ώρες μετακίνησης των μαθητών. Στα πλαίσια εφαρμογής της λύσης αυτής αναγκαίος κρίθηκε και ο σχεδιασμός χρονοδιαγράμματος με λεπτομερή αναφορά για το πότε θα γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες. Κατά την πρώτη εβδομάδα εφαρμογής του σχεδίου δράσης παρατηρήθηκε αν όλα λειτούργησαν κανονικά.

6. Επαναπληροφόρηση: Η διαδικασία της επαναπληροφόρησης κρίθηκε απαραίτητο να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια της πορείας που μόλις περιγράψαμε. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς να παρέχουν -μέσα από προσωπικές και γραπτές αναφορές -πληροφορίες για τις προσωπικές τους εκτιμήσεις επί της πορείας υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου. Οι πληροφορίες αυτές βοήθησαν στο να καταδείξουν εάν εκτιμήσαμε σωστά την όλη κατάσταση, εάν η λύση που επιλέξαμε ήταν η καταλληλότερη και αν τα αποτελέσματα εφαρμογής της λύσης αυτής ήταν τα αναμενόμενα.

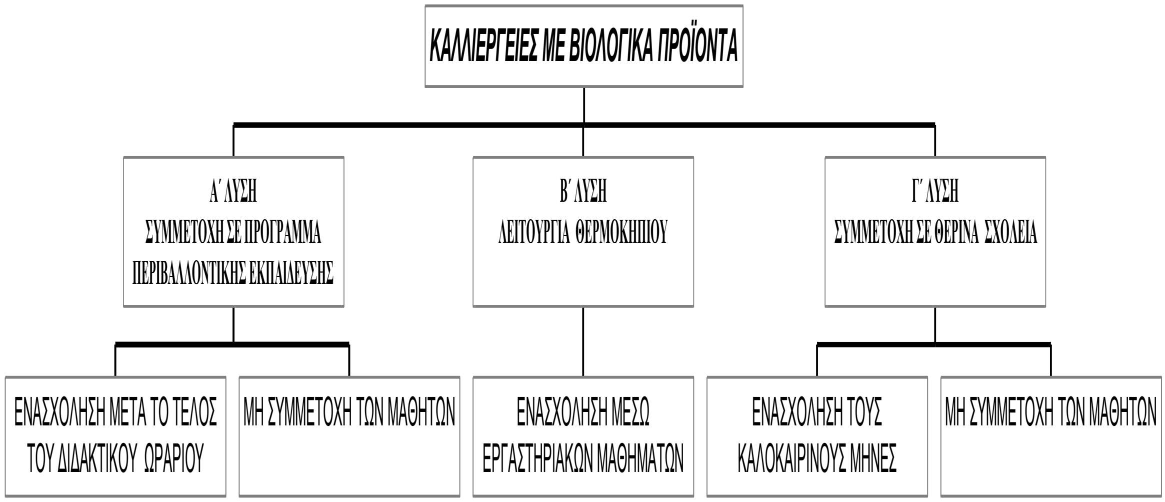
Η διαδικασία λήψης αποφάσεων που μόλις περιγράψαμε κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την αποτελεσματική παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου καθότι επιτρέπει την εφαρμογή βασικών αρχών ελέγχου στην όλη πορεία. Συγκεκριμένα, ο καθορισμός κριτηρίων απόδοσης (βήμα 2) (Κουτούζης, 1999,b) καθιστά εφικτό τον έλεγχο των αποτελεσμάτων όταν ο στόχος υλοποιηθεί κανονικά Εφόσον, δηλαδή, θεσπισθούν κριτήρια απόδοσης, καθίσταται δυνατή η σύγκριση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων με τα πραγματικά αποτελέσματα και η εύρεση θετικών ή αρνητικών αποκλίσεων (Σύγκριση απόδοσης με πρότυπα). Επίσης, το στάδιο της επαναπληροφόρησης (Βήμα 6) της διαδικασίας που προτείναμε επιτρέπει τη μεταφορά πληροφοριών επιτυχίας των στόχων ή αποκλίσεων στα κέντρα λήψης αποφάσεων και τη δυνατότητα για

επαναπροσδιορισμό των αποφάσεων ή την εκτέλεση μιας επανορθωτικής ενέργειας όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Μέσω λοιπόν της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που περιγράψαμε καθίσταται δυνατός ο ουσιαστικός έλεγχος της όλης πορείας ο οποίος και συμβάλλει στη διασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων, δηλαδή στην επιτυχή υλοποίηση του στόχου.

4.2. Μέθοδος λήψης αποφάσεων

Η μέθοδος η οποία αποφασίστηκε ως η πλέον προσφορότερη για την αποτελεσματική παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου ήταν το οργανόγραμμα. Το οργανόγραμμα εν γένει χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου η λήψη μιας απόφασης επηρεάζεται από ορισμένες ενδιάμεσες αποφάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Με το οργανόγραμμα ουσιαστικά αξιολογούνται οι εναλλακτικές λύσεις που προτείνονται για την επίτευξη ενός στόχου μέσω της παρουσίασης των διαφόρων πιθανών σεναρίων. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης που συμβάλλει στην καλύτερη εκτίμηση αυτής (Κουτούζης, 1999,b).

ΜΕΘΟΔΟΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ (ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ)



Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση καταδείξαμε ότι τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι σαφώς περιορισμένα. Στα πλαίσια του συστήματος αυτού, περιορισμένη αποδεικνύεται και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών μονάδων για άσκηση εσωτερικής πολιτικής, μιας πολιτικής δηλαδή που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει η κάθε εκπαιδευτική μονάδα. Έτσι ενώ οι εκπαιδευτικές μονάδες δύνανται να διαμορφώνουν βραχυπρόθεσμους στόχους που αφορούν την καθημερινή τους λειτουργία, εντούτοις δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες για άσκηση ουσιαστικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της διαμόρφωσης πιο μακροπρόθεσμων στόχων που να καθιστούν δυνατή τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση.

Παρόλα αυτά, σε περίπτωση επιχειρούμενης άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από κάποια εκπαιδευτική μονάδα, θα πρέπει να τηρηθούν διαδικασίες και να υιοθετηθούν μέθοδοι που να εξασφαλίζουν την αποτελεσματική παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης των επιλεγμένων μακροπρόθεσμων στόχων ούτως ώστε να υπάρχουν κάποιες ελάχιστες εγγυήσεις για την επιτυχή έκβαση του όλου εγχειρήματος.

Επιπρόσθετα, το παράδειγμα το οποίο παραθέσαμε σχετικά με την απόπειρα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1ο ΕΠΑΛ Ελασσόνας, θα μπορούσε να

λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά, ως πρότυπο και για άλλες σχολικές μονάδες της ίδιας περιφέρειας οι οποίες αντιμετωπίζουν ανάλογα ζητήματα και ενδιαφέρονται να διαφοροποιηθούν –στο μέτρο του δυνατού- από το σφιχτό εναγκαλισμό της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην υλοποίηση των προγραμμάτων-δράσεων εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του 1ου ΕΠΑΛ Ελασσόνας, θα μπορούσαν με τη σειρά τους να διαπαιδαγωγήσουν στα πλαίσια κάποιου τύπου ενδοσχολικής επιμόρφωσης τους συναδέλφους όμορων εκπαιδευτικών μονάδων που ενδιαφέρονται για την πραγματοποίηση ανάλογων δράσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να σχηματίσουν μια εμπεριστατωμένη άποψη για τα οφέλη, τα πλεονεκτήματα και οπωσδήποτε τους περιορισμούς ενός ανάλογου εγχειρήματος. Ακόμη, η δημοσίευση στον τοπικό τύπο καθώς και σε εκπαιδευτικά sites των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου εγχειρήματος υλοποίησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα συνέβαλε τα μέγιστα στον πολλαπλασιασμό των όποιων οφελών καθώς θα αυξάνονταν κατακόρυφα οι αποδέκτες και συνακόλουθα το ενδιαφέρον γύρω από το όλο θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

OECD. (1997). *Reviews of national policies for education*. Greece, Paris:OECD

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (1999,a). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*, στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., *εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης Μ. (1999,b). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής,* στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., *διοίκηση εκπαιδευτικών μανάδων.* Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

ΟΛΜΕ, (1995*). Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Πετρίδου, Ε. (2007). Σημειώσεις στην θεματική ενότητα: Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Θεσσαλονίκη : Ε.Α.Π.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΜΙΧΑΛΑΚΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΛΑΡΙΣΑΣ
konmichalakis@yahoo.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Χωρίς αμφιβολία, κοινή διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι μία από τις πλέον βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος με τις ενέργειές του και την κατάθεση του έργου του ενσαρκώνει αυτή καθαυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και την προάγει σε επιθυμητές κατευθύνσεις. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματώνεται και εν τέλει κρίνεται και εξαρτάται από την ενσυνείδητη άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού και από την ειλικρινή διάθεση αυτού για προσφορά.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καταθέτει το έργο του και προσφέρει στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντανακλά την επαγγελματική ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτή ακριβώς την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στη σημερινή εργασία.

Ειδικότερα , στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε το σύνολο των παραγόντων , των διαδικασιών και των πολιτικών εκείνων που σε συνδυασμό προσδιορίζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Για λόγους σαφήνειας και αποτελεσματικότερης οργάνωσης θα αποπειραθούμε να κατηγοριοποιήσουμε το σύνολο των παραγόντων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε τρεις ευρείες υπο-ενότητες και συγκεκριμένα στους παράγοντες εκείνους που αφορούν τον ίδιο τον **εκπαιδευτικό,** στους παράγοντες που αφορούν την **εκπαιδευτική μονάδα** στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός και τέλος στους παράγοντες εκείνους που αφορούν την ευρύτερη **εκπαιδευτική πολιτική** στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Αρχής γενομένης , θα επιχειρήσουμε τη σημερινή ανάλυση με την εξέταση των παραγόντων εκείνων που εκπορεύονται από τον ίδιο των εκπαιδευτικό και που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας

Στοιχεία που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία τα οποία προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού και τα οποία αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι αυτές καθαυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων. Αναμφισβήτητα, η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού κρίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό ως επαρκής ή ανεπαρκής αναφορικά με τη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού ως προς το αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει και ως προς τις δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν την άσκηση του παιδαγωγικού του έργου.

Τα συγκεκριμένα αυτά στοιχεία της γνωστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων που ο εκπαιδευτικός καλείται να επιδείξει αποτελούν κατά βάσει απόρροια της βασικής εκπαίδευσης την οποία έχει λάβει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Ιδανικά , η βασική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού καλύπτει το φάσμα των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της πορείας του για την άσκηση του διδακτικού του έργου.

Εντούτοις, ο προσωπικά και επαγγελματικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές καθιστούν πολλάκις τη βασική εκπαίδευσή του ανεπαρκή και καταδεικνύουν την ανάγκη συμμετοχής του σε διαδικασίες επιμόρφωσης . Η επιμόρφωση, ως προσωπική –ατομική επιλογή, συνδέεται με τη μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων , την παρακολούθηση διαλέξεων, τη συμμετοχή σε συνέδρια και ημερίδες κ.ά. και ως τέτοια συμβάλλει αποφασιστικά στη διαρκή αναβάθμιση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού και στην εν τέλει διαμόρφωση μιας επαρκούς επαγγελματικής ταυτότητας.

Πλην όμως της γνωστικής επάρκειας, των κατάλληλων δεξιοτήτων και της οικειοθελούς συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες επιμόρφωσης, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από τις εκπαιδευτικές αξίες τις οποίες ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός καθώς και από τη γενικότερη στάση που υιοθετεί απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, ο Μαυρογιώργος (1999) αναφέρει ότι

μία μερίδα εκπαιδευτικών βιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα απλό μέσο βιοπορισμού, μία εξωτερική δραστηριότητα την οποία υποχρεώνονται να διεκπεραιώσουν στα πλαίσια της εργασίας τους, ενώ μία άλλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποκόπτουν την εργασία τους από τη ζωή τους, απεναντίας αξιοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο για εμπλουτισμό και διεύρυνση της ζωής τους και αντιστρόφως. Η δεύτερη αυτή μερίδα εκπαιδευτικών ουσιαστικά πραγματώνεται μέσα στην εκπαιδευτική πράξη και οικοδομεί μία διαλεκτική σχέση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας σε αντίθεση με την πρώτη μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πράξη ως στείρο εξαναγκασμό.

Επιγραμματικά , επομένως , θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα βασικότερα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τα οποία προσδιορίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα αφορούν το **γνωστικό υπόβαθρο** και τις **διδακτικές του δεξιότητες**, την **εκούσια συμμετοχή του σε επιμορφωτικές διαδικασίες** και την εν γένει **στάση του απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

Στην επόμενη ενότητα, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός και οι οποίοι επίσης συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Στοιχεία που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με την εκπαιδευτική μονάδα.

Στην προσπάθειά μας να καταδείξουμε τα στοιχεία εκείνα τα οποία αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα και τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, θα λέγαμε ότι τα στοιχεία αυτά εμπίπτουν στη γενικότερη «κουλτούρα» η οποία χαρακτηρίζει τη λειτουργία μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Με τον όρο κουλτούρα αναφερόμαστε στην ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και η οποία συνθέτει το κλίμα του οργανισμού αυτού , «στην ταυτότητα [δηλαδή] του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τελούνται οι λειτουργίες του οργανισμού» (Ανθοπούλου 1999, σελ.22).

Είναι αυτονόητο ότι η κουλτούρα που διακρίνει μία εκπαιδευτική μονάδα επηρεάζει άμεσα τη στάση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών που εργάζονται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, εν πολλοίς καθορίζει τη συμπεριφορά τους και εν τέλει συντελεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η κουλτούρα, ωστόσο, που διέπει τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν γίνεται αντιληπτή ως μία έννοια μονοδιάστατη , αντιθέτως προσλαμβάνεται από τους

εκπαιδευτικούς που δρουν εντός της εκπαιδευτικής μονάδας ως προς την εξωτερική , την οργανωσιακή και την εσωτερική της διάσταση. Καθεμία από τις διαστάσεις αυτές επιδρά διακριτά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της μονάδας και συνδυαστικά με τις άλλες διαστάσεις συμβάλλει στον προσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Η **εξωτερική** κουλτούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας αφορά κατά βάσει την υλική ταυτότητα του οργανισμού και έχει να κάνει με την αισθητική, τις παροχές χώρου και εν γένει με την υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού. Είναι ευνόητο ότι η διάθεση ευρύχωρων σχολικών τάξεων, άνετων χώρων αύλησης και χώρων φυσικής αγωγής ,η ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης με επαρκές διδακτικό υλικό καθώς και η ύπαρξη αίθουσας πολλαπλών εφαρμογών εξοπλισμένης με εποπτικό και άλλο υποστηρικτικό υλικό (π.χ. ηλεκτρονικούς υπολογιστές) σαφώς επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών που κινούνται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, ικανοποιεί τις αισθητικές τους ανάγκες, ενισχύει τη διάθεσή τους για διδασκαλία και συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η έλλειψη αντιθέτως, επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής μειώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά , δρα ανασταλτικά ως προς την παραγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου και εν τέλει αποδυναμώνει το επαγγελματικό τους προφίλ.

Σημαντικά, ωστόσο, ως προς τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δρα και η **οργανωσιακή** κουλτούρα που διέπει τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η οργάνωση και η διαχείριση της γνώσης σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, στον τρόπο δηλαδή, με τον οποίο εν γένει λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός καθώς και στο βαθμό στον οποίο ο οργανισμός επικοινωνεί και συνεργάζεται με άλλους φορείς , εκπαιδευτικούς και μη. (Πετρίδου, 2008). Στην περίπτωση , επομένως, εύρυθμης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας ,όπου, για παράδειγμα , υπάρχει αποτελεσματικός συντονισμός των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών ανά τάξη, επαρκής συχνότητα συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων , λειτουργική διασύνδεση του ημερήσιου βασικού προγράμματος της εκπαιδευτικής μονάδας με τις δραστηριότητες του Ολοήμερου Σχολείου κ.ά., είναι λογικό ο εκπαιδευτικός να βιώνει το αίσθημα της ικανοποίησης αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου , γεγονός το οποίο συντελεί στην ενσυνείδητη άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων και στην τόνωση της επαγγελματικής του επάρκειας. Στην περίπτωση, εξάλλου, όπου ο εκπαιδευτικός οργανισμός επικοινωνεί και συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή με άλλες εκπαιδευτικές

μονάδες της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας για τη λήψη κοινής δράσης ή ακόμη και με εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού για την εκπόνηση π.χ. κοινών ευρωπαϊκών προγραμμάτων , ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού για ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός ωφελείται πολλαπλώς ως προς τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Ευνόητο είναι ότι στην περίπτωση μη εύρυθμης λειτουργίας και μη επαρκούς δια-δικτύωσης της εκπαιδευτικής μονάδας, τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός ως προς την ενίσχυση της επαγγελματικής του ταυτότητας είναι μάλλον ανύπαρκτα.

Πέραν όμως, της εξωτερικής και της οργανωσιακής κουλτούρας, εξαιρετικά σημαντική για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται και η **εσωτερική** διάσταση της κουλτούρας μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η εσωτερική αυτή διάσταση έχει να κάνει με το «συνολικό ήθος, τις στάσεις, τις απόψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα σε έναν οργανισμό». (Rutter et al. 1979, σελ.56). Εύλογο είναι ότι η ύπαρξη θετικού ήθους σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό γεννά και θετικά συναισθήματα εκ μέρους εκείνων που εργάζονται σε αυτόν, όπως για παράδειγμα, αίσθηση ικανοποίησης, υπερηφάνεια για τις επιτυχίες του οργανισμού, επιθυμία για διαρκή βελτίωση κ.ά., γεγονός το οποίο ενισχύει θετικά την επαγγελματική τους ταυτότητα. Αντιθέτως, η ύπαρξη ενός αδιάφορου ή ακόμη και απογοητευτικού κλίματος στο εσωτερικό ενός οργανισμού αποθαρρύνει την όποια θετική διάθεση για προσφορά εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δημιουργεί συναισθήματα άρνησης και απογοήτευσης και επομένως συμβάλλει αρνητικά στη ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας αυτών.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τόσο η εξωτερική όσο και η οργανωσιακή και ιδιαίτερα η εσωτερική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί απόρροια των ενεργειών , των πρωτοβουλιών, των συμπεριφορών και πρωτίστως των στάσεων που υιοθετούνται από την **ηγεσία** του οργανισμού, δηλαδή από το διευθυντή. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δημιουργία θετικής εσωτερικής κουλτούρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αυτή επιτυγχάνεται εφόσον ο διευθυντής επιδεικνύει ο ίδιος με τη συμπεριφορά του τις στάσεις εκείνες που θα επιθυμούσε να υιοθετήσουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτόν τον οργανισμό. Η Ανθοπούλου (1999, σελ. 26) επισημαίνει ότι «είναι ευθύνη του διευθυντή ....λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς… να δημιουργήσει μια κουλτούρα που ωθεί προς τη μάθηση και τη διδασκαλία». Συμπερασματικά , επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διαμόρφωση της

επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από το στυλ με το οποίο ο η ηγεσία του οργανισμού ασκεί τα καθήκοντά που της αναλογούν.

Έχοντας, συνεπώς, αναφερθεί διεξοδικά στα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα , θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αναλύσουμε τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που διέπει το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στοιχεία που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική.

Αναμφίβολα, ένα από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής που διέπει το σύνολο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και που οπωσδήποτε επηρεάζει τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού είναι ο **τρόπος εισαγωγής των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία**. Έως πρότινος, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ίσχυε ο διορισμός μέσω της επετηρίδας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί εγγράφονταν και ανέμεναν τη σειρά τους για να διοριστούν στα σχολεία με χρονολογική σειρά. Εντούτοις, παρόλο που η επετηρίδα αποτελούσε ένα αντικειμενικό κριτήριο διορισμού, η χρόνια αναμονή η οποία απαιτούνταν προκειμένου για διορισμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα σχολεία, αποδυνάμωνε τις διδακτικές τους δεξιότητες, εξασθενούσε τη βασική τους εκπαίδευση , απογοήτευε τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους και εν τέλει αδυνάτιζε την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Αντιθέτως, το ισχύον σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, με τη μέθοδο συμμετοχής σε διαγωνισμό -αν και υπόλογο σε πληθώρα κατηγοριών-παρέχει τη δυνατότητα ακόμη και στους πλέον πρόσφατους αποφοίτους να εισέλθουν στη δημόσια εκπαίδευση, να καταθέσουν τον παιδαγωγικό τους ζήλο, να υλοποιήσουν τις πιο νέες παιδαγωγικές ιδέες και να οικοδομήσουν ένα υπολογίσιμο επαγγελματικό προφίλ. Καθίσταται, επομένως, φανερό ότι το σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση είναι σε θέση να αποδυναμώσει ή να ενδυναμώσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και οπωσδήποτε να την καθορίσει σε μεγάλο βαθμό.

Συνέχεια του συστήματος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία αποτελεί το **σύστημα υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση**. Δυστυχώς, η

ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση συμβάλλει αρνητικά στη διαμόρφωση ενός εύρωστου επαγγελματικού προφίλ καθότι καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την ομαλή ένταξη του νέου διδάσκοντος στο σχολείο. Αντίθετα, η ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου μηχανισμού υποδοχής θα σήμαινε ότι ο νέος εκπαιδευτικός θα εντασσόταν πολύ πιο ομαλά στο περιβάλλον εργασίας του εφόσον θα του παρέχονταν οι απαραίτητες πληροφορίες για την εν γένει λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ανήκει, η δυνατότητα γνωριμίας με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, η καλλιέργεια του συναισθήματος ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα και η απόδειξη ότι η παρουσία του εκτιμάται (Ανθοπούλου Σ.-Σ., 1999). Εύλογο είναι ότι η ύπαρξη ενός τέτοιου μηχανισμού υποδοχής θα συνέβαλε ιδιαίτερα θετικά στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού εφόσον θα του εξασφάλιζε την απαραίτητη υποστήριξη και βοήθεια.

Ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο συντελεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί το **σύστημα επικοινωνίας** μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δημόσια εκπαιδευτήρια, έτσι όπως αυτό προωθείται από την εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτηρίζει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Βάσει των όσων μόλις προείπαμε, ήδη γίνεται αντιληπτό ότι η έλλειψη βασικών επικοινωνιακών μηχανισμών, όπως η ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου συστήματος υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών καθιστά μάλλον ισχνό το υπάρχον σύστημα επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, η ανυπαρξία επικοινωνιακών θεσμών όπως εκείνη του συμβούλου στα δημόσια εκπαιδευτήρια αποκαλύπτει έτι περαιτέρω την αδυναμία του υφιστάμενου συστήματος επικοινωνίας. Είναι φανερό ότι η λειτουργία του θεσμού του συμβούλου στα σχολεία θα παρείχε στήριξη στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, θα συνέτεινε στη βελτίωση της επικοινωνίας στον οργανισμό και στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας και επομένως θα ενίσχυε εποικοδομητικά την επαγγελματική ταυτότητα των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. (Αθανασούλα –Ρέππα 1999) .

Σημαντικότατο εξάλλου, ρόλο ως προς τη διαμόρφωση μιας επαρκούς επαγγελματικής ταυτότητας όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, διαδραματίζει η υιοθέτηση μιας **συστηματικής επιμορφωτικής πολιτικής** από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως, ήδη επισημάνθηκε στην πρώτη ενότητα της παρούσης εργασίας, η ανάγκη για επιμόρφωση εξυπηρετείται σε μεγάλο βαθμό από την εκούσια συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές διαδικασίες, εντούτοις, η επιμόρφωση ως προσωπική επιλογή δεν θα μπορούσε να αποτελεί το μοναδικό αξιόπιστο κριτήριο για την κάλυψη

του συνόλου των επιμορφωτικών αναγκών. Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής που διέπει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αναπτυχθεί ένας συστηματικά οργανωμένος θεσμός επιμόρφωσης που σκοπό έχει τη διαρκή ενίσχυση και βελτίωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, ο θεσμός αυτός φροντίζει και προνοεί ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν και να υποδέχονται τυχόν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό την ενισχυτική διδασκαλία κ.ά. (Μαυρογιώργος 1999).

Η βιωσιμότητα ωστόσο, της επιμορφωτικής πολιτικής προϋποθέτει και την ανάπτυξη ενός **συστήματος ανταμοιβών** των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει θεσπιστεί μία σειρά ανταμοιβών των εκπαιδευτικών εκείνων που επιμελώς φροντίζουν για την ικανοποίηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι ανταμοιβές αυτές συχνά αφορούν επιδότηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, διευκόλυνση ή απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, μισθολογικές παροχές, απονομή πιστοποιητικών επιμόρφωσης και σύνδεση με διαδικασίες προαγωγής (Μαυρογιώργος 1999) Είναι κατανοητό ότι η παροχή των συγκεκριμένων αμοιβών συνδέεται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, στο βαθμό που οι αμοιβές αυτές λειτουργούν ως κίνητρο εκ μέρους των εκπαιδευτικών για κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Εντός, ωστόσο, των ορίων μιας εμπνευσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής το υπάρχον σύστημα ανταμοιβών θα αποτελούσε ιδανικά τμήμα ενός ευρύτερου **συστήματος υποκίνησης** των εκπαιδευτικών όπου δεν θα δίνονταν έμφαση σε ανταμοιβές αποκλειστικά υλιστικού χαρακτήρα αλλά και στη δημιουργία περισσότερο «εσωτερικών κινήτρων» αναφορικά με τη παραγωγή παιδαγωγικού έργου εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου 1999). Τέτοια κίνητρα θα μπορούσαν να αποτελούν η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων επί παιδαγωγικών ζητημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η απόδοση ρόλων αυξημένης ευθύνης στους διδάσκοντες, η ελευθερία δράσης κ.ά. Αυτονόητο είναι ότι η δημιουργία τέτοιου είδους κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς θα ενίσχυε την επιθυμία τους για δημιουργία, θα ενδυνάμωνε τον παιδαγωγικό τους οίστρο για προσφορά, θα ενίσχυε το αίσθημα της ικανοποίησης, της επίτευξης και της προσωπικής ανάπτυξης και οπωσδήποτε θα συνέβαλε θετικά στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης και μεστής επαγγελματικής ταυτότητας. Αναφορικά ,

δυστυχώς, με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η απουσία τέτοιου είδους κινήτρων είναι μάλλον εμφανής. Εντονότερη, αντιθέτως έμφαση δίνεται σε ανταμοιβές περισσότερο απτού χαρακτήρα, όπως αυτές που προαναφέραμε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

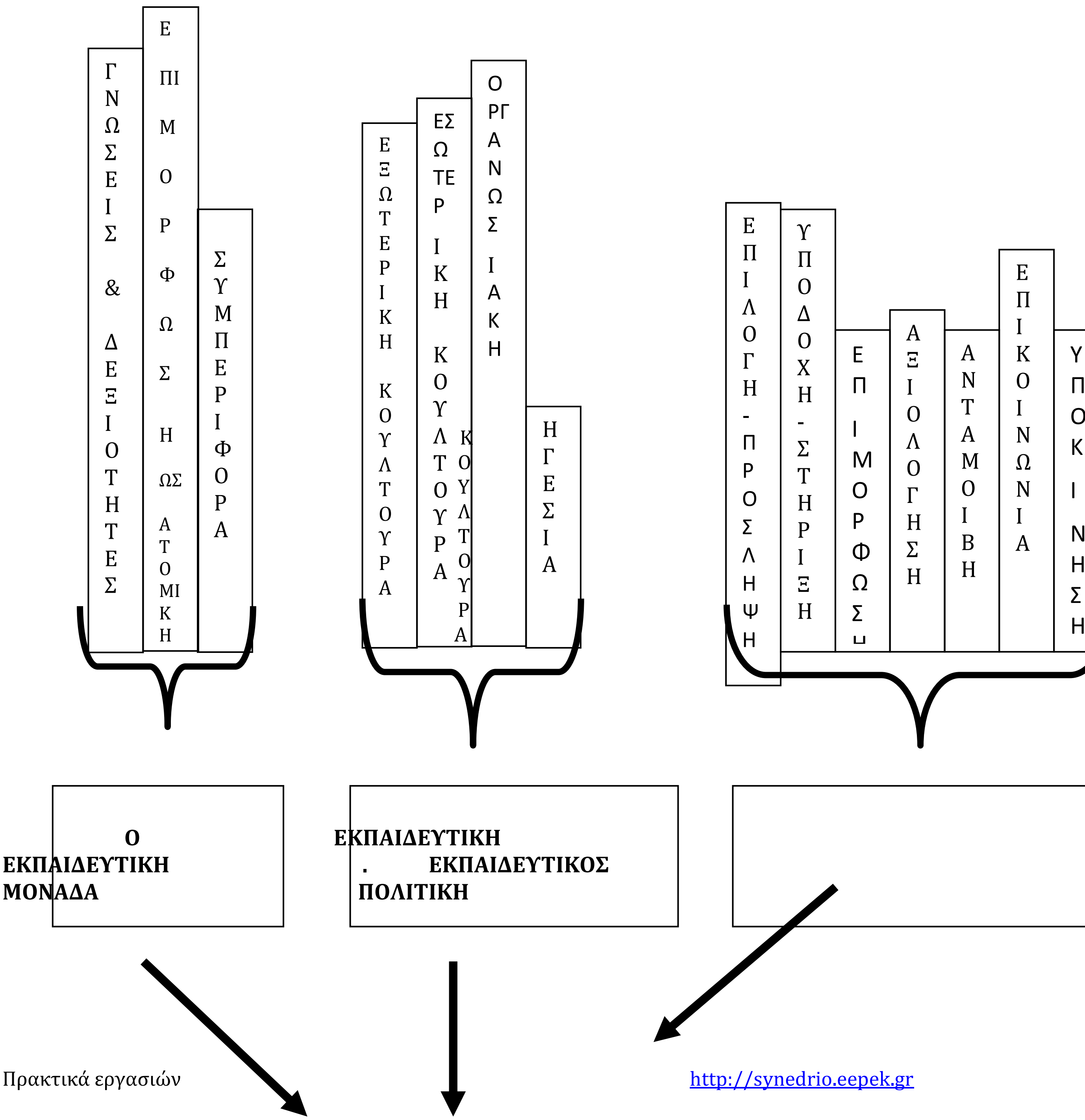
Στην παρούσα εισήγηση επιχειρήσαμε να καταδείξουμε και να αναλύσουμε τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με τον ίδιο τον διδάσκοντα, την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκει καθώς και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική.

Αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που αφορούν τον ίδιο τον διδάσκοντα επιχειρηματολογήσαμε ότι αυτοί σχετίζονται κυρίως με το γνωστικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες, τις γενικότερες αξίες που ενστερνίζεται ο διδάσκων και την προσωπική επιθυμία αυτού για βελτίωση της ποιότητας του έργου του.

Όσον αφορά την επίδραση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ισχυριστήκαμε ότι αυτή έγκειται στην εξωτερική , την οργανωσιακή και την εσωτερική κουλτούρα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική μονάδα αλλά και στο είδος της συμπεριφοράς που επιδεικνύει ο ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας.

Αναφορικά, τέλος, με την άσκηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζει το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών καταδείξαμε ότι αυτή αφορά τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, το σύστημα υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία, το υπάρχον σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δημόσια εκπαιδευτήρια, την επιμορφωτική τακτική που ακολουθείται καθώς και το υπάρχον σύστημα ανταμοιβών και υποκίνησης των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, δε, όσον αφορά τον τρόπο που η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, καταδείξαμε ότι υπάρχουν εγγενείς αδυναμίες και παθογένειες στον τρόπο που η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα επηρεάζει την ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Με αφορμή τις διαπιστώσεις αυτές, γνώμη μας είναι ότι η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει –πέραν μιας απλής σύνοψης των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού-και εφαλτήριο για έναν γόνιμο προβληματισμό επί των αδυναμιών της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και πιθανών τρόπων επίλυσης αυτών.


ΓΝΩΣΕΙΣ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΩΣ ΑΤΟΜΙΚΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ
ΗΓΕΣΙΑ
ΕΠΙΛΟΓΗ - ΠΡΟΣΛΗΨΗ
ΥΠΟΔΟΧΗ - ΣΤΗΡΙΞΗ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ
Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ . ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. (ΠΕΤΡΙΔΟΥ Ε., 2008)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., 1999: «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Ε.Α.Π., Πάτρα

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., 1999 : « Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ε.Α.Π., Πάτρα

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999 : «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ε.Α.Π., Πάτρα

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999 : «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ε.Α.Π., Πάτρα

Everard K. B, Morris Geoffrey, 1999 : «Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση», Ε.Α.Π., Πάτρα

Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε., Μαυρογιώργος, Γ., 2008 : «ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ : ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ»., Διδακτικό υλικό., ΕΑΠ

Κουτούζης Μ., 1999, : «Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ», Τόμος Α΄, Ε.Α.Π., Πάτρα

Μαυρογιώργος, Γ., 1999 : «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ε.Α.Π., Πάτρα

Πετρίδου Ε., 2008: « ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»., Διδακτικό υλικό., ΕΑΠ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Rutter M. et al., Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children, Open Books, London, 1979.

Η Συμβολή του ρόλου του διευθυντή στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παρέχουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

ΜΙΧΑΛΑΚΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΛΑΡΙΣΑΣ
konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο ο διευθυντής, ως η πλέον κρίσιμη φιγούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας, δύναται να συμβάλλει στη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω της προώθησης της κατάλληλης εκπαιδευτικής κουλτούρας, της διαμόρφωσης αγαστών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και της επίδειξης αποτελεσματικών ικανοτήτων από μέρους του, σε επίπεδο διοίκησης.

Λέξεις Κλειδιά: διευθυντής και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, κουλτούρα της σχολικής μονάδας, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, διευθυντής και ικανότητες management

Εισαγωγή

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα τα οποία αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί, αναμφίβολα, η **διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης** που παρέχεται στα πλαίσια του υφιστάμενου κάθε φορά συστήματος.

Η ποιότητα, αυτή, σύμφωνα με διάφορους μελετητές, αποτελεί συνάρτηση μιας σειράς παραγόντων τους οποίους χαρακτηριστικά ο Σολομών (1999) αναφέρει ως δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι συγκεκριμένοι δείκτες αφορούν τα διαθέσιμα μέσα και πόρους, το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τη διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις συνεργασίας εντός του εκπαιδευτικού κόσμου, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα της φοίτησης και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα εν γένει.

Στην προσπάθειά τους για ιεράρχηση της σπουδαιότητας των συγκεκριμένων δεικτών, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η πλέον σημαντική παράμετρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επικαλούμενοι μάλιστα συνεντεύξεις από ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης, την έκθεση Pisa του ΟΟΣΑ καθώς και έρευνες που επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των πλέον επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο, υπερθεματίζουν της συγκεκριμένης θέσης και ισχυρίζονται ότι ο μοναδικός παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μία χώρα, είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Θεωρώντας τη θέση αυτή ως άκρως ατομικιστική, εφόσον το βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επωμίζεται αποκλειστικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, και μάλλον υπεραπλουστευτική, εφόσον παραγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης και το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου το εκπαιδευτικό προσωπικό καταβάλλει τις προσπάθειές του (Μαυρογιώργος, 2008), στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε τη θέση εκείνη που υποστηρίζει ότι ο ποιοτικός εκπαιδευτικός σαφώς συμβάλλει στη

συνολικότερη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, χωρίς, όμως, να αποτελεί το μοναδικό δείκτη διαμόρφωσης και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Με αφετηρία τη θέση αυτή, θα επιχειρήσουμε, στην παρούσα εργασία να προσδιορίσουμε **τα στοιχεία εκείνα που θα χαρακτήριζαν την πολιτική ενός διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ο οποίος** -στα πλαίσια των δυνατοτήτων άσκησης μιας πολιτικής προσαρμοσμένης στις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί- **ενδιαφέρεται να διασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή ποιότητα παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού του οποίου προΐσταται.**

Συγκεκριμένα, θα δοκιμάσουμε να κατηγοριοποιήσουμε τα στοιχεία αυτά, σε εκείνα που γενικά αφορούν την **καλλιέργεια ενός ορισμένου κλίματος και κουλτούρας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας από πλευράς του διευθυντή**, σε εκείνα που καθορίζουν τις **ιδιαίτερες σχέσεις-δεσμούς που ο διευθυντής αναπτύσσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό** και σε εκείνα τα στοιχεία τα οποία αφορούν την **διεκπεραίωση των διοικητικών αρμοδιοτήτων του διευθυντή** και που συνολικά επιδρούν στη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου έργου από τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Ο ρόλος του διευθυντή αναφορικά με την επίδραση της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Με τον όρο «κουλτούρα» αναφερόμαστε στο γενικότερο εκείνο κλίμα το οποίο διέπει την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μία εκπαιδευτική μονάδα και το οποίο αφορά κυρίως τις ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών που ανήκουν στο ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας. Εύλογο είναι ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος εντός μίας εκπαιδευτικής μονάδας γεννά και θετικά συναισθήματα εκ μέρους εκείνων που εργάζονται σε αυτή, γεγονός που λογικά ενισχύει τη διάθεση τους για αυξημένη προσφορά και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που καταβάλλουν. Μέλημα, επομένως, ενός διευθυντή, ο οποίος ενδιαφέρεται να αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο του, είναι να φροντίσει ούτως ώστε να διαμορφωθεί ένα πλέον θετικό και ενθαρρυντικό κλίμα εργασίας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας.

Κύριος διαμορφωτής ενός τέτοιου κλίματος είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ανθοπούλου, 1999) ο ίδιος ο διευθυντής, καθώς αποτελεί την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής μονάδας. Έχοντας τη γενική ευθύνη για τη συνοχή των εργασιακών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας της οποίας προΐσταται, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας στο χώρο της ευθύνης του, εντός του οποίου ο κάθε εκπαιδευτικός θα αισθάνεται ως αξιοπρόσεκτη και αποδεκτή προσωπικότητα (Κατσουλάκης, 1999). Επιπλέον, λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια κουλτούρα που ωθεί προς τη μάθηση και τη διδασκαλία, επιδεικνύοντας τη στάση εκείνη και το εργασιακό ήθος που θα επιθυμούσε να υιοθετήσουν και τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η εξασφάλιση ενός τέτοιου κλίματος εργασίας οπωσδήποτε βοηθά τον εκπαιδευτικό να παράγει αποτελεσματικότερο και ποιοτικότερο έργο, γεγονός το οποίο καθοριστικά συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής παιδείας που παρέχεται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Ο ρόλος του διευθυντή αναφορικά με την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην προσπάθειά του επομένως, για εξασφάλιση μιας θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας για τους εργαζομένους, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη ενός ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος **επικοινωνίας,** το οποίο θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν ανεπιφύλακτα τον οποιοδήποτε προβληματισμό τους αναφορικά με οποιαδήποτε πτυχή της εργασίας τους. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου κλίματος επιτυγχάνεται εφόσον ο διευθυντής υιοθετήσει αυτό που η βιβλιογραφία (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) ονομάζει πολιτική της επικοινωνίας των «ανοικτών θυρών», σύμφωνα με την οποία κάθε εργαζόμενος στην εκπαιδευτική μονάδα, σε οποιοδήποτε επίπεδο ιεραρχίας και αν ανήκει έχει τη δυνατότητα να θέτει τις απόψεις του υπόψη της διοίκησης της μονάδας χωρίς εμπόδια. Με τον τρόπο αυτό, και δεδομένου ότι ο διευθυντής έχει οικοδομήσει μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού, εξασφαλίζεται μια αποτελεσματικότερη πληροφόρηση για θέματα που αφορούν τη ζωή εντός της εκπαιδευτικής μονάδας και συνεπώς επιτυγχάνεται μια καλύτερη διαχείριση των θεμάτων αυτών.

Προσπαθώντας, επιπλέον, να οικοδομήσει ένα επικοινωνιακό κλίμα εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής μπορεί να προβεί στην οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων εκπαιδευτικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη εσωτερικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) ή να καθιερώσει τακτικές συναντήσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κατσουλάκης, 1999), παρέχοντας σε αυτούς την ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων επί θεμάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, γόνιμο προβληματισμό και πληρέστερη μεταξύ τους επικοινωνία. Εύλογο είναι, ότι μέσω αυτών των δράσεων προάγεται η αλληλοκατανόηση και αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν και στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ανήκουν.

Προκειμένου, εξάλλου, να βελτιωθεί η ποιότητα του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί της μονάδας, ο διευθυντής οφείλει να επιδεικνύει πνεύμα **υποστήριξης** απέναντι σε αυτούς και ειδικότερα απέναντι στα νέο-προσληφθέντα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους τελευταίους, ο διευθυντής δύναται στα πλαίσια της εσωτερικής εκπαιδευτικής

πολιτικής που ασκεί στη μονάδα της ευθύνης του –και ελλείψει ενός θεσμοθετημένου μηχανισμού στήριξης από πλευράς κεντρικής διοίκησης- να οργανώνει επίσημη υποδοχή των νέο-προσληφθέντων στο σχολείο. Η υποδοχή αυτή, την οποία μπορεί να αναλάβει ο ίδιος ο διευθυντής ή ομάδα εκπαιδευτικών στο σχολείο, στόχο έχει να διευκολύνει την ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, παρέχοντάς του βοήθεια, υποστήριξη, καθοδήγηση και εν γένει μία απόδειξη ότι η παρουσία του εκτιμάται (Αθανασούλα–Ρέππα, 1999). Με την υποδοχή, επιπλέον, μπορεί να προσφερθεί ενημέρωση στο νέο εκπαιδευτικό για θέματα όπως το ημερήσιο πρόγραμμα ή ο χειρισμός των σπουδαστών, καθώς και ο προσανατολισμός αυτού αναφορικά με την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, τη γονική κοινότητα κ.ά., γεγονός το οποίο βοηθά το νέο εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί ταχύτερα και επιτυχέστερα στο σχολικό περιβάλλον, να ταυτιστεί με τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας και να εργαστεί αποτελεσματικότερα για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Πέραν όμως, της υποστήριξης την οποία ο διευθυντής οφείλει να προσφέρει στα νέα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, το σύνολο των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει πολύ συχνά ανάγκη **συμβουλευτικής** υποστήριξης εκ μέρους του διευθυντή προκειμένου να είναι εφικτή η βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Ελλείψει και στην περίπτωση αυτή, ενός θεσμοθετημένου και αποτελεσματικού μηχανισμού συμβουλευτικής εκ μέρους της πολιτείας, ο διευθυντής καλείται- κάνοντας όπου είναι εφικτό και χρήση του θεσμού του

σχολικού συμβούλου- να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη θέση τους, τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους, εξομαλύνοντας τυχόν δυσκολίες αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις εντός του οργανισμού και συμβάλλοντας γενικότερα στην επίλυση των όποιων προβλημάτων τους. Πρακτικώς, αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για την οικοδόμηση καλών ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και για τη διευκόλυνση της εργασίας τους, διευθετώντας αποτελεσματικά τα όποια θέματα της εκπαιδευτικής τους ρουτίνας (Ανθοπούλου, 1999).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να εξαλείφει τις ανταγωνιστικές διαθέσεις που συχνά επιδεικνύουν μεταξύ τους τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αναφορικά με την επαγγελματική τους επάρκεια, προάγοντας ένα κλίμα συναδελφικότητας και «κοινότητας» εντός του οργανισμού. Για το σκοπό αυτό, ο διευθυντής μπορεί να κινηθεί συμβουλευτικά, όπως μόλις υποστηρίξαμε στην προηγούμενη παράγραφο ή περισσότερο ενεργητικά, προωθώντας ένα πνεύμα **συνεργασίας** μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Στα πλαίσια αυτού του πνεύματος, ο διευθυντής μπορεί για παράδειγμα να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ομάδες συνεργασίας στις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να αναλύουν καθιερωμένους μεθόδους διδασκαλίας, να ασκούν επαγγελματική κριτική στον τρόπο που διδάσκουν ή ακόμη και να αναζητούν εναλλακτικές οδούς αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία τις οποίες και θα μπορούν να δοκιμάζουν σε πειραματική μορφή στην τάξη (Ανθοπούλου, 1999). Με τον τρόπο αυτό, ο διευθυντής έχει αυξημένες πιθανότητες να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, να εδραιώσει ένα περισσότερο επικοινωνιακό κλίμα εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα στον οργανισμό του.

Οι Everard και Morris (1999) αναφέρουν ότι η επίδοση των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού βελτιώνεται σημαντικά εφόσον δοθεί στο προσωπικό η ευκαιρία να αξιοποιήσει τις όποιες δυνατότητες διαθέτει και να αναλάβει ουσιαστικές πρωτοβουλίες αναφορικά με την εργασία του, όπως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες συνεργασίας. Επομένως, ο διευθυντής που ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί στον οργανισμό που διευθύνει, οφείλει να κάνει πραγματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του έμψυχου υλικού που διαθέτει, ενθαρρύνοντας τη **συμμετοχική δραστηριοποίηση** των εκπαιδευτικών, δίνοντας τους δηλαδή την ευκαιρία να έχουν μερίδιο συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αφήνοντας τους περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αναθέτοντάς τους ουσιαστικούς και υπεύθυνους και όχι απλώς διεκπαιρεωτικούς ρόλους (Ανθοπούλου, 1999).

Ο διευθυντής ωστόσο, ο οποίος ενδιαφέρεται να επιτύχει τη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον οργανισμό του, οφείλει εκτός όλων των παραπάνω, να φροντίσει ούτως ώστε να **παρακινεί** αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κουτούζης 1999a; Everard and Morris 1999) υπάρχουν αρκετοί τρόποι παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως ο συμβουλευτικός, η υποστήριξη και ο συμμετοχικός τρόπος καθώς οι άνθρωποι έχουν συνήθως ισχυρότερα κίνητρα να εργαστούν προς έναν στόχο αν έχουν συμμετάσχει στον καθορισμό του και συνεπώς τον αισθάνονται δικό τους. Ο πλέον όμως αποτελεσματικός τρόπος παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού επιτυγχάνεται όταν οι άνθρωποι αποκομίζουν τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση από το έργο το οποίο καταβάλλουν (Everard and Morris, 1999). Η ικανοποίηση αυτή συνδέεται με την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του εργασιακού δυναμικού όπως η ανάγκη για αναγνώριση, δημιουργία και μάθηση, επιτεύγματα, ενδιαφέρουσα εργασία και προσωπική ανάπτυξη (Ανθοπούλου, 1999).

Μία τέτοια ανάγκη, την οποία ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να καλύψει καθότι κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είναι η ανάγκη των μελών του

εκπαιδευτικού προσωπικού για **επιμόρφωση.** Ο διευθυντής οφείλει, στο μέτρο των δυνατοτήτων που του αναλογεί, να αναδείξει τον οργανισμό που διευθύνει σε πυρήνα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προωθώντας μία σειρά δράσεων όπως ατομικά προγράμματα επιμόρφωσης με τη βοήθεια π.χ. ηλεκτρονικών υπολογιστών, προβολή ταινιών, επιμορφωτικά σεμινάρια εντός του οργανισμού, κ.ά. (Κουτούζης, 1999a). Στην περίπτωση αυτή, το ρόλο του επιμορφωτή θα μπορούσε να επωμιστεί ο ίδιος ο διευθυντής, αναλαμβάνοντας για παράδειγμα να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αντιμετώπιση ιδιαίτερων ζητημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας που προΐσταται, όπως η σχολική υπο-επίδοση, η σχολική παραβατικότητα κ.ά. (Μαυρογιώργος, 1999).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι εκτός από την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο διευθυντής θα πρέπει να προβαίνει και σε **αξιολόγηση** του έργου των εκπαιδευτικών του οργανισμού του, προκειμένου να διασφαλίζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο διευθυντής ωστόσο, θα πρέπει να φροντίζει ούτως ώστε η αξιολόγηση αυτή, η οποία μπορεί να έχει τη μορφή της εποπτείας ή της διάγνωσης με χαρακτήρα διορθωτικής παρέμβασης (Κατσουλάκης, 1999) να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς όχι ως μια εκφοβιστική τακτική αλλά ως επίδειξη ενδιαφέροντος από τη διοίκηση για την ανάπτυξη των εργαζομένων, ως ευκαιρία για επιδοκιμασία των εκπαιδευτικών που, σύμφωνα με την αξιολόγηση, είναι αποδοτικοί και ως ενός τρόπου εντοπισμού πιθανών αδυναμιών και άρα πιθανών αναγκών για επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κουτούζης, 1999a).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η επίδραση των ικανοτήτων του διευθυντή ως αποτελεσματικού manager, στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην προηγούμενη ενότητα υποστηρίξαμε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει να θεμελιώνει εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνει προκειμένου να αναβαθμίσει την ποιότητα της παιδείας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς στον οργανισμό. Το στοιχείο αυτό, όμως, δεν είναι από μόνο του αρκετό. Μελέτες έχουν δείξει ότι η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μία εκπαιδευτική μονάδα συνδέεται στενά και με την εφαρμογή αρχών αποτελεσματικής διοίκησης / management, εκ μέρους του διευθυντή (Κουτούζης, 1999b).

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να **σχεδιάζει** τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους του οργανισμού που διευθύνει, να **οργανώνει** τις δραστηριότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αυτών των σκοπών, να **διευθύνει** και να **καθοδηγεί** τα μέλη του προσωπικού για την επίτευξη αυτών των σκοπών καθώς και να **ελέγχει** τις δραστηριότητες του προσωπικού προκειμένου να εξασφαλισθεί η τήρηση των σχεδίων. Θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να παρακολουθεί τις διάφορες δραστηριότητες του οργανισμού που διευθύνει, να ξέρει σε ποια φάση βρίσκεται καθεμία από αυτές, να διαθέτει ετοιμότητα σκέψης, προσαρμοστικότητα σε συνθήκες αλλαγής και ευελιξία σε περίπτωση που κριθεί αναγκαία η τροποποίηση κάποιας διαδικασίας (Κουτούζης 1999a).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει επίσης την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, τη **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας**. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ως στόχος τίθεται η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μέσω της συμμετοχικής δραστηριοποίησης αλλά και της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι ικανοί να συμμετέχουν στις διαδικασίες διοίκησης και βελτίωσης της παιδείας που παρέχεται στον οργανισμό.

Βέβαιο είναι ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών καθώς και η υιοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης, θα συνέβαλε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, βεβαιότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών απέναντι στη διοίκηση

καθώς και στην καλλιέργεια ενός αισθήματος ικανοποίησης και δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εργασία τους, γεγονός το οποίο οπωσδήποτε θα συντελούσε στην αύξηση της αποδοτικότητας τους και στη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία καταδείξαμε τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, σκιαγραφήσαμε το πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε σχέση με ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα σε ότι αφορά τη γενική κουλτούρα που χαρακτηρίζει μια εκπαιδευτική μονάδα, το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και την επάρκεια του ίδιου του διευθυντή σε επίπεδο διοικητικών ικανοτήτων**.** Γνώμη μας ωστόσο, είναι ότι η παρούσα μελέτη (λόγω του μικρού της εύρους) θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για μια πιο ενδελεχή διερεύνηση των ζητημάτων που θίγει αναφορικά με τη σημαντικότητα πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στις οποίες σπουδαίο ρόλο διαφαίνεται να διαδραματίζει ο επικεφαλής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής.

Βιβλιογραφία

Everard, K. B. & Morris, Geoffrey., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική.* Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., (1999). *Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό οργανισμό.* στο *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*, στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999). *Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού*, στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κατσουλάκης, Σ., (1999). *Η Ένταξη των Νέων Εκπαιδευτικών*, στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κότσιρα Α., Σολομών Ι., Τσατσαρώνη Ά. (1999). *Αξιολόγηση: Η Κοινωνική συγκρότηση των κειμένων* Virtual School, The sciences of Education Online, Τόμος 1, Τεύχος 4, στο Δικτυακό τόπο :http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/TheoryResearch/SolomonEvaluation.html

Κουτούζης, Μ., (1999), a. *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης Μ., (1999), b. *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός,* στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική.* Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης,* στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., *κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης.* Τόμος Γ΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ., (2008). *Μύθοι για τη διδασκαλία.* Διδακτικό υλικό, ΕΑΠ

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Η μεταβολή του ρόλου του υποδιευθυντή των ΕΠΑ.Λ. κατά την μετάβαση από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στην Δ.Ο.Π.

Κολοζώφ Θ. Χρήστος
M.Ed. Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Τ.Ε., Δ.Δ.Ε. Ξάνθης.
chrkolozof@gmail.com

Παπανικολάου Π. Χρήστος
M.Ed. Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Τ.Ε., Δ.Δ.Ε. Πέλλας,
cpapan@gmail.com

Περίληψη.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου του υποδιευθυντή των ΕΠΑ.Λ.. Ουσιαστικά πρόκειται για μια ανάλυση σε δυο επίπεδα. Στο πρώτο επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που οριοθετεί τον ρόλο του υποδιευθυντή όπως αυτός υπάρχει και λειτούργει από την θεσμοθέτηση του, το 1914. Στο δεύτερο επίπεδο επιχειρούμε να αποτυπώσουμε τον ρόλο που θα πρέπει να επωμιστεί ο υποδιευθυντής των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.). σε περίπτωση εισαγωγής ενός καινοτομικού διοικητικού μοντέλου διοίκησης, όπως αυτό περιγράφεται από τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.). Απώτερος σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε τον προβληματισμό μας σχετικά με τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να αναπτύξει ο υποδιευθυντής ενός ΕΠΑ.Λ., ώστε να βοηθήσει, στο μέτρο που του αναλογεί εκ του ρόλου του, στην προσπάθεια επίτευξης της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού στο πλαίσιο του οποίου ασκεί τα καθήκοντα του.

Λέξεις κλειδιά: Υποδιευθυντής, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ηγεσία, Επαγγελματική εκπαίδευση.

Εισαγωγή.

Η διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο, στο χώρο της διοίκησης (Κουτουζης,1999). Οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι οργανισμοί διακριτοί, που λειτουργούν στο γραφειοκρατικό και αυστηρά ιεραρχικό πλαίσιο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Υιοθετώντας την συστημική προσέγγιση (Μπρίνια,2008.) για την ανάλυση της δομής ενός οργανισμού, αποδεχόμαστε ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί ένα συγκροτημένο κοινωνικό σύνολο , στο πλαίσιο του οποίου συνεργάζονται διάφοροι επιμέρους παράγοντες ώστε να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι (Χατζηπαναγιώτου,2005). Η παραδοσιακή διοικητική δομή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου και των εκπαιδευτικών μονάδων, έχει την μορφή της διοικητικής πυραμίδας (Καμπουρίδης,2002). Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης είναι η δυσκολία ανάπτυξης συστήματος ανατροφοδότησης από την βάση της διοικητικής πυραμίδας προς την κορυφή. Αντίθετα η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) αποτελεί ένα διοικητικό σύστημα που επίσης υιοθετεί την συστημική προσέγγιση και προβλέπει την συνεχή ανατροφοδότηση όλου του συστήματος της εκπαιδευτικής μονάδας, με σκοπό την διαρκή βελτίωση της απόδοσης του. Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό θεωρούμε ότι αξίζει να προσπαθήσουμε

μια προσέγγιση του ρόλου του υποδιευθυντή ενός επαγγελματικού λυκείου (ΕΠΑ.Λ), ώστε να επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τον ρόλο του, τόσο στην υπάρχουσα διοικητική δομή των ΕΠΑ.Λ., όσο και στο πλαίσιο εφαρμογής του καινοτομικού διοικητικού μοντέλου της Δ.Ο.Π..

Ο θεσμός του υποδιευθυντή.

Στις αρχές του 20ου αιώνα τόσο στην Αμερική αλλά και στην δυτική Ευρώπη το μαθητικό δυναμικό για κοινωνικούς λόγους (μετανάστευση, βιομηχανοποίηση, αστικοποίησης) αυξήθηκε δραματικά (Glanz,1994). Η αύξηση αυτή δεν ήταν ασύνδετη με τη βιομηχανοποίηση της παραγωγής και την απαίτηση για προσωπικό με μεγαλύτερο επίπεδο μόρφωσης. Το κίνημα της απόδοσης (efficiency movement) της βιομηχανίας στις αρχές του 20ου αιώνα με εκφραστή τον F.W. Taylor άσκησε επιρροή και στη δημόσια εκπαίδευση με άμεσες συγκρίσεις της δομής διοίκησης των οργανισμών με τα σχολεία (Miller, n.d.). Οι σχολικές μονάδες πλέον μεγάλωναν και οι απαιτήσεις στην διοίκηση τους αυξανόταν γραμμικά. Ακολουθώντας τις δομές διοίκησης των επιχειρήσεων σύντομα εισήχθη και ο θεσμός του υποδιευθυντή, κυρίως ως αντικαταστάτη – αναπληρωτή του διευθυντή του οποίου οι αρμοδιότητες αυξάνονταν. Στην Ελλάδα ο θεσμός του υποδιευθυντή εισάγεται πριν από σχεδόν 100 χρόνια το 1914 με το άρθρο 19 του νόμου 240/1914 (Φ.Ε.Κ 97 τ.Α΄) «*Περί διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως*», επί υπουργού Παιδείας Ι.Δ. Τσιριμώκου, όπου αναφέρεται: «*τους διευθυντάς εν οίς σχολείοις δεν υπάρχουσιν ίδιοι υποδιευθυνταί αναπληρούσιν οι εκ των εξυπηρετούντων αρχαιότερη εκ τω ανωτέρω βαθμό*». Ο νόμος αφορούσε καταρχήν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην συνέχεια επεκτάθηκε και στη δευτεροβάθμια. Δεν υπήρχε σαφή οριοθέτηση αρμοδιοτήτων και θεσμού κάτι που να κάνει το Β.Δ 16/4/1915 (Φ.Ε.Κ 16, τ. Α΄) στην παρ. 24 με τον ορισμό «*νομίμον αναπληρωτήν*». Μέχρι το 1985 δεν υπάρχει σαφή νομοθετική αναφορά στο θεσμό του υποδιευθυντή. Με το νόμο πλαίσιο 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ 167 τ.1ο,30-09-1985) θεσπίζεται ο θεσμός του υποδιευθυντή και μάλιστα ορίζονται οι προϋποθέσεις στην παρ. 7 του άρθρου 11 που θα πρέπει να ικανοποιούνται ώστε να δικαιολογείται η θέση από εννέα τμήματα και άνω και για περισσότερα από δώδεκα τμήματα τάξεων, μπορεί, αν συντρέχουν ειδικοί λειτουργικοί λόγοι, να ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής και ενώ με τον ίδιο νόμο καθιερώνεται και επίδομα θέσης για τον υποδιευθυντή που οριστικοποιείται και για τη ιδιωτική εκπαίδευση με την παρ. 9 του άρθρου 7 του Ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79/Α) που ορίζει ότι: «*Στους διευθυντές και υποδιευθυντές των ιδιωτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους, καταβάλλεται το επίδομα θέσης, που προβλέπεται από την παράγραφο 4 της περ. Γ του άρθρου 11 του Ν.1566/1985 για τους αντίστοιχους διευθυντές και υποδιευθυντές δημόσιων σχολικών μονάδων.*»

Ο υποδιευθυντής στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων είναι συμφώνα με την Υ.Α Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 τα εξής:

1. Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.
2. Συνεργάζεται με το Διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
3. Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου.
4. Συντάσσει τα απογραφικά δελτία συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές.
5. Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του.

6. Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον διδάσκοντα που ορίζει ο Σύλλογος.
7. Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου.
8. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.

Παρότι οι αρμοδιότητες των υποδιευθυντών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζονται και περιγράφονται αποκλειστικά από την παραπάνω Υ.Α., η πραγματικότητα είναι σίγουρα διαφορετική. Η καθημερινή σχολική πραγματικότητα αλλά και η μεταβίβαση καθηκόντων από το διευθυντή, υπαγορεύουν έναν σίγουρα πιο πολύπλοκο ρόλο στην λειτουργία και οργάνωση της σχολικής μονάδας. Πολλές από τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την θέση του καθορίζονται από την ανάθεση αρμοδιοτήτων στις οποίες θα προβεί ο διευθυντής. Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο ο ρόλος του υποδιευθυντή οριοθετείται από τον διευθυντή (Mannat,1989) και όχι μόνο από το καθηκοντολόγιο. Το γεγονός ερμηνεύει την μάλλον στοχευόμενη νομοθετική ασάφεια των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή, καθώς προσβλέπει στην παροχή ευελιξίας και στην προσαρμογή στην σχολική μονάδα όπως αυτή επιβάλλεται από τις επικρατούσες συνθήκες (Σύλλογος διδασκόντων, κοινωνικά χαρακτηριστικά κ.α). Σε αυτό το συμπέρασμα φαίνεται να οδηγεί και η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς προκύπτουν συνεχώς νέα δεδομένα για τη συμβολή των υποδιευθυντών και τις νέες, συχνά, άτυπες τάσεις που σκιαγραφούν τον ρόλο τους.

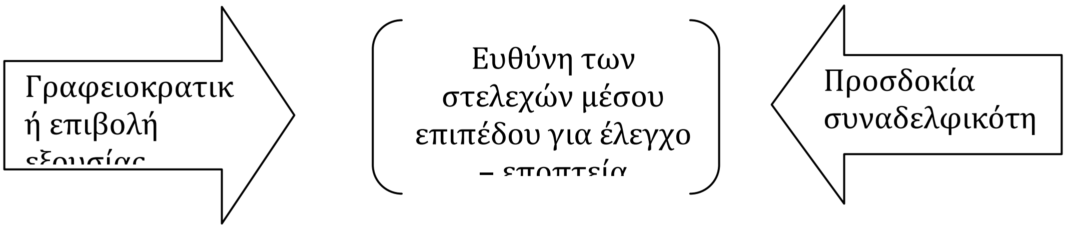
Σύμφωνα με τους Greenfield, Marshall, και Reed (1986) ουσιαστικά δεν υπάρχουν σαφείς περιγραφές των θέσεων υποδιευθυντών. Το πλήρες φάσμα των αρμοδιοτήτων των υποδιευθυντών και οι απαιτήσεις της θέσης ουσιαστικά είναι ακαθόριστες και ασαφείς, έχοντας να αντιμετωπίσουν καθημερινά και μία διαφορετική κατάσταση. Η εθνική ένωση διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α σε μία απόπειρα να αποσαφηνίσει τον ρόλο των υποδιευθυντών δήλωνε πως δεν υπάρχει ικανή περιγραφή που να καλύπτει πλήρως την δουλειά του υποδιευθυντή. Επίσης και οι Weller και Weller (2002) σημειώνουν πως δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός ορισμός για την περιγραφή της θέσης εργασίας των υποδιευθυντών. Ο ρόλος του λοιπόν καθορίζεται και οριοθετείται συχνά από τις ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε σχολική μονάδα και την λειτουργία όπως αυτή επηρεάζεται ως ένα ανοικτό σύστημα από τις υπάρχουσες συνθήκες. Τα στελέχη μέσου επιπέδου ουσιαστικά έχουν μία διττή διάσταση. Έχουν εκπαιδευτικά καθήκοντα , σύμφωνα με την νομοθεσία , και από την άλλη εκτός από την διαχείριση των μαθητών τους έχουν και την διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού *(Blandford, 1997).*

Όπως αναφέρουν οι Leask &Terrell (2013:8), οι Brown & Rutherford εξελίσσοντας τις απόψεις του Murphy δημιούργησαν μία τυπολογία σχετικά τους ρόλους των «*middle managers*» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης. Οι ρόλοι αυτοί είναι :

- Το πρότυπο επαγγελματία : Ο επικεφαλής ενός τμήματος θα πρέπει να εμπνέει σιγουριά στους υφιστάμενους και να είναι ενημερωμένος σχετικά με τις εξελίξεις στον τομέα του (διδασκαλία, διοικητικά θέματα) να αποτελεί πρότυπο. Με τις δράσεις που υιοθετεί βελτιώνει την διδασκαλία και την παρεχόμενη εκπαίδευση ενώ αποτελεί πρότυπο δασκάλου.
- Τον δημιουργό κοινωνικών σχέσεων: Ο επικεφαλής του τμήματος είναι αναγκαίο να διατηρεί έναν ευρύ κύκλο επαφών και να ενημερώνεται για τα θέματα μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα που επηρεάζουν την λειτουργία της. Προωθεί την συνεργασία και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασιών (γονείς , μαθητές , φορείς) με σκοπό την ανάπτυξη στη σχολική μονάδα.
- Τον διαμορφωτής ήθους και ηθικού: Τα «μεσαία στελέχη» επενδύουν σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν ένα κοινό σκοπό με άμεση επίδραση στην τάξη αλλά

και στο προσωπικό. Επίσης χαρακτηρίζονται από ήθος και αξίες αντιμετωπίζοντας την εργασία τους κυρίως ως αποστολή και όχι απλά ως δουλειά.

- Τον οργανωτικό αρχιτέκτονα : Ο επικεφαλής ενός τμήματος θα πρέπει να στοχεύει στην αλλαγή και αναπτύσσοντας την συνεργασία και νέες μορφές υπηρεσιακής δομής και συμμετοχική διοίκησης θα βελτιώσει το κλίμα και την δημιουργικότητα.
- Τον ηγέτη υπαλλήλων: Θα πρέπει συγκεντρώνουν εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που θα εμπνέει και θα παρακινεί τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μέσα από ένα όραμα και παρακίνηση και όχι μέσω ενός γραφειοκρατικού ελέγχου. Η επιρροή να πηγάζει μέσα από την επαγγελματική εμπειρία της θέσης παρά από την εξουσία της θέσης ενώ είναι σαφές πως αφού δεν βρίσκονται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας καθοδηγούν το προσωπικό μέσα από έναν ιστό διαπροσωπικών σχέσεων.



Σχήμα 1. Απεικόνιση πιέσεων σε στελέχη μέσου επιπέδου.

Οι υποδιευθυντές βρίσκονται ανάμεσα στους διευθυντές και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι λογικό να αισθάνονται την πίεση και από τις δύο κατευθύνσεις και να πρέπει να διαχειριστούν καταστάσεις πίεσης και από άλλους παράγοντες , όπως γονείς και φορείς. Είναι αναγκαίο να εφαρμόζουν τις αποφάσεις της διοίκησης και συχνά έχουν να διαχειριστούν και τη διατήρηση ενός κλίματος που θα προάγει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης όντας και οι ίδιοι με σημαντικό αριθμό ωρών διδασκαλίας είναι πιθανό να έχουν μία διαφορετική άποψη για την εκπαιδευτική στρατηγική του σχολείου την οποία όμως συχνά δεν μπορούν να επηρεάσουν (Leask &Terrell,2013).

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια διοικητική φιλοσοφία που δημιουργήθηκε αρχικά, για να εφαρμοστεί σε βιομηχανίες του κατασκευαστικού τομέα. Αποτέλεσε την διοικητική φιλοσοφία που επιχείρησε να μεταβάλει τις αρχές του Φορντικού μοντέλου διοίκησης. Ο αμερικάνος Φυσικός W. Deming ήταν ο δημιουργός της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας την οποία εφάρμοσε, για πρώτη φορά, σε παραγωγικές επιχειρήσεις της Ιαπωνίας. Η αύξηση τόσο της παραγωγικότητας, όσο και της ποιότητας των τελικών προϊόντων οδήγησε στην εδραίωση της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας στην Ιαπωνία. Με την εξέλιξη της ασχολήθηκαν και άλλοι ερευνητές, με αποτέλεσμα να αρχίσει να εφαρμόζεται και σε επιχειρήσεις – οργανισμούς παροχής υπηρεσιών και κατά συνέπεια, η εφαρμογή της να επεκταθεί σταδιακά, στην Αμερική, στην Ευρώπη και στη συνέχεια, σ’ ολόκληρο τον κόσμο.

Με τις βελτιώσεις που εισήγαγαν όλοι οι μετέπειτα ερευνητές, η ΔΟΠ άρχισε να αποκτά ένα εύρη φάσμα εφαρμογής. Σταδιακά κάθε ερευνητής δημιούργησε την δική του πτυχή για την εφαρμογή της, ανάλογα με τα ακαδημαϊκά - επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Ωστόσο το γενικό πλαίσιο των αρχών της παρέμεινε σταθερό. Σύμφωνα με τον Δερβιτσιώτη (2005:44) οι βασικοί αυτοί άξονες είναι :

- Η υποστήριξη και ενεργός συμμετοχή της διοίκησης,
- Η εστίαση στις ανάγκες των πελατών – εργαζόμενων,
- Η έμφαση σε συνεχείς βελτιώσεις,
- Η συμμετοχή όλων σε ομάδες και
- Η λήψη αποφάσεων με πραγματικά δεδομένα.

Για τον χώρο των επιχειρήσεων η αξία των αρχών της ΔΟΠ έχει αναγνωριστεί προ πολλού. Τι ισχύει για τον εκπαιδευτικό χώρο; Μπορούν οι αρχές της να εφαρμοστούν με την ίδια επιτυχία, σε σχολικές μονάδες;

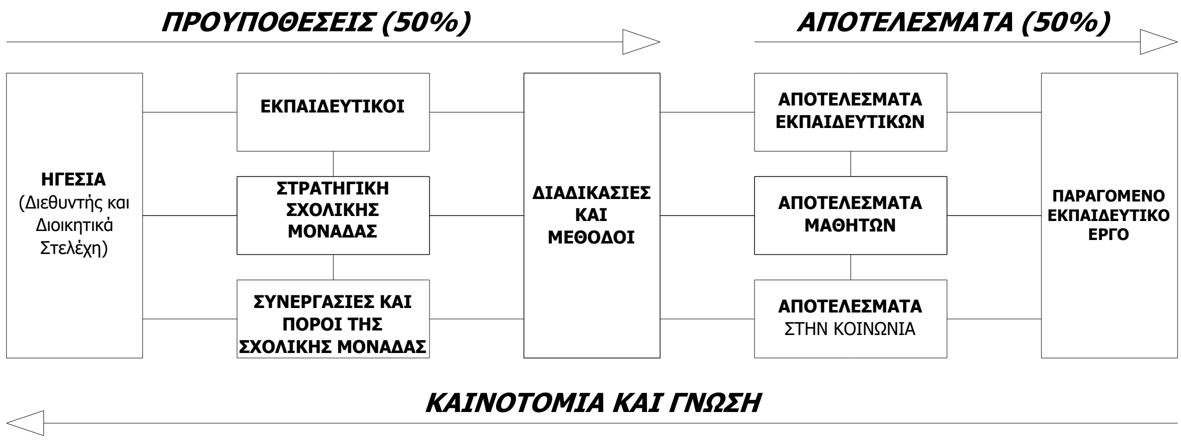
Η προσπάθεια απάντησης του ερωτήματος παρουσιάζει μεγάλο βαθμό δυσκολίας, για την περίπτωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προέλευση της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας από των χώρο των επιχειρήσεων και η χρήση οικονομικών όρων προκαλεί εκρηκτικές αντιδράσεις στην πλειονότητα των εμπλεκόμενων, με την λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, ατόμων. Πιστεύουμε ότι η απάντηση στα ερωτήματα μπορεί να προέλθει από τον προβληματισμό σχετικά με την ύπαρξη η μη σχέσης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με την λειτουργία των επιχειρήσεων. Ο Ιορδανίδης (1998) παρουσιάζει τις ομοιότητες και τις διαφορές που προφανώς, υπάρχουν μεταξύ τους, αφού ο προσανατολισμός του έργου τους είναι εντελώς διαφορετικός, αλλά δεν παύουν να είναι αυτοτελείς οργανισμοί με διοικητική οργάνωση, στο πλαίσιο των οποίων καλούνται να συντονιστούν προσωπικό, εξοπλισμός και πόροι για την επίτευξη ενός σκοπού. Καταλήγοντας, ο Ιορδανίδης συμπεραίνει ότι «…*τα σχολεία δεν είναι επιχειρήσεις, αλλά είναι σημαντικό να καθορίσουν ποιου είδους οργανισμοί είναι έτσι ώστε να μπορούν να χειριστούν την συνθετότητα τους*…» (1998:136). Η αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων που σχετίζονται με την λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Ωστόσο η ευκολία προσαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε οργανισμού οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «…*το περιεχόμενο της ΔΟΠ εναρμονίζεται πλήρως και βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στο πεδίο της εκπαίδευσης*…» (Κριεμάδης & Θωμοπούλου. 2012:115). Η αποδοχή της παραπάνω προσέγγισης δεν μας επιτρέπει να αποδεχτούμε την δυνατότητα εφαρμογής των αρχών της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας αυτούσια, από τον χώρο των επιχειρήσεων. Πρέπει να προχωρήσουμε στην μέγιστη δυνατή προσαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών προβάλει.

Τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διοικητικών στελεχών, υπό το πρίσμα της ΔΟΠ.

Η διοικητική ωριμότητα τον εργαζομένων, ενός οργανισμού, αποτελεί βασικό κριτήριο για την επιλογή του διοικητικού στυλ των διοικητικών στελεχών (Μπρίνια, 2008:166). Οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν οργανισμούς στους οποίους απασχολείται προσωπικό υψηλών προσόντων. Σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη φύση των εργασιών που εκτελούνται (μαθησιακές διεργασίες), απαιτούν από το διευθυντή να διαθέτει τα στοιχεία εκείνα, που θα τους εμπνεύσουν ώστε να είναι αποδοτικοί στο έργο τους. Πιο απλά, μπορούμε να πούμε ότι ο διευθυντής, όπως και κάθε διοικητικό στέλεχος, πρέπει να είναι και ηγέτης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Μπουραντά, ο ηγέτης είναι «…*το άτομο που μπορεί να επηρεάσει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, ώστε να επιτυγχάνουν τους στόχους τους*…»(2005:197).

Η επιρροή του ηγέτη δεν προέρχεται από κάποια τυπική εξουσία που δίνεται λόγω οποιουδήποτε αξιώματος. Ηγέτης μιας ομάδας εκπαιδευτικών ή του συλλόγου, μπορεί να είναι κάποιος προϊστάμενος (διευθυντής, υποδιευθυντής ή τομεάρχης), αλλά μπορεί να είναι και ένας απλός εκπαιδευτικός. Η εξουσία που κατέχει, του εκχωρείται από την ομάδα των εκπαιδευτικών. Το σημείο αυτό καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, την ποιοτική διαφορά μεταξύ του ηγέτη και του διευθυντή (Νικολαΐδου,2012). Ο ηγέτης προωθεί την διαδικασία αλλαγής στον εκπαιδευτικό οργανισμό, διότι έχει ως απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας όλων, ώστε σε συνδυασμό με την θετική ενίσχυση και την καλλιέργεια του ενθουσιασμού, να επιτευχθούν οι στόχοι της μονάδας (Τζωρτζάκης, Τζωρτζάκη, 2007). Έχει ως τελικό στόχο να γίνει ότι είναι σωστό για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών και μέσα από την έμφαση στην αξιοπρέπεια

του ατόμου και τον αλληλοσεβασμό, προσπαθεί να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες, επιχειρώντας να απαντήσει, με τον τρόπο αυτό, στο ερώτημα «..*τι πρέπει να κάνουμε;*...»(Τζωρτζάκης, Τζωρτζάκη, 2007:276) για το καλό του οργανισμού;



Σχήμα 2 : Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Πηγή : Μανταράκης, Παπαδόπουλος & Τσίγκρος. 2008).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας (Ε.Μ.Δ.Α.), ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η ηγεσία του. Όπως μπορούμε να δούμε στο σχήμα 2.2., η ηγεσία του οργανισμού επιφορτίζεται με το 10% της βαρύτητας, για την ανάπτυξη και την επίτευξη της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας της μονάδας. Το ποσοστό είναι σημαντικό από μόνο του, αλλά αποκτά ιδιαίτερη αξία εξαιτίας της φύσης της δραστηριότητας που περιλαμβάνει η ηγεσία. Αυτή απορρέει από το γεγονός ότι η ηγεσία ¨ακουμπά¨ όλες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη λειτουργία ενός οργανισμού. Είναι σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), μετά – παράμετρος, καθώς αποτελεί το κέντρο που λαμβάνει τις πληροφορίες της ανατροφοδότησης. Εκεί εισρέουν οι πληροφορίες, ενημερώνοντας τον ηγέτη του οργανισμού, ο οποίος πρέπει να τις αξιοποιήσει με σκοπό την βελτιστοποίηση των δραστηριοτήτων και επομένως, της λειτουργίας του οργανισμού. Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει είναι: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, στο πλαίσιο ποιοτικής λειτουργίας, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού; Σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης και περιγραφής των ηγετικών χαρακτηριστικών των διοικητικών στελεχών ενός οργανισμού, της Ελληνικής Εταιρίας Διοίκησης Επιχειρήσεων (Ε.Ε.Δ.Ε.), με βάση το Ε.Μ.Δ.Α. περιγράφονται ως εξής:

- Αναγνώριση συνεργατών και εκχώρηση καθηκόντων.
- Παρακίνηση και μετάδοση οράματος.
- Πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων.
- Προσανατολισμός στα αποτελέσματα, ικανότητα να επικοινωνεί και να χρησιμοποιεί δεδομένα.
- Ικανότητα για συνεργασίες και συνεταιρισμούς.
- Ενθάρρυνση της καινοτομίας.
- Αξιοπιστία και εντιμότητα.
- Στήριξη της ομαδικής εργασίας.
- Ενεργεί προληπτικά και στηρίζει την αλλαγή.

- Προσανατολισμός στον πελάτη.
- Διαθέτει οργανωτική σκέψη.

Συζήτηση.

Τονίζοντας την προσέγγιση της Νικολαΐδου (2012), σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης στο πλαίσιο λειτουργιάς ενός οργανισμού, αρά και μιας εκπαιδευτικής μονάδας, μπορεί να είναι οποιοδήποτε άτομο λειτουργεί εντός του πλαισίου της, όπως ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής ή ακόμη και ένας εκπαιδευτικός. Αποδεχόμενοι την ασάφεια του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου που καθορίζει τα καθήκοντα των υποδιευθυντών, καθώς και του συμπεράσματος της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ότι τα καθήκοντα των υποδιευθυντών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή των εκπαιδευτικών μονάδων. σύμφωνα με τις εκάστοτε υπάρχουσες συνθήκες και στηριζόμενοι στην ανάγκη της υιοθέτησης από τους υποδιευθυντές του ρόλου του ηγέτη των εκπαιδευτικών, όπως διατυπώνεται από τους (Leask&Terrel,2013), καταλήγουμε στην άποψη ότι ο υποδιευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί ένα διοικητικό στέλεχος που μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά την λειτουργία της.

Ο υποδιευθυντής καλείται να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ της κορυφής και της βάσης της διοικητικής πυραμίδας (Likert,1961). Καλείται να καλύψει το κενό μεταξύ του διευθυντή και των αποφάσεων του και των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και χρήση των ηγετικών χαρακτηριστικών που απαιτούνται ώστε να του χορηγηθεί, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η ιδιότητα του ηγέτη. Επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο υποδιευθυντής αποτελεί η ικανότητα του να διαχειρίζεται την φυσική του θέση ανάμεσα στα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας της εκπαιδευτικής μονάδας (Floyd & Wooldridge,1996). Θα πρέπει να είναι σε θέση όχι απλώς να αφουγκράζεται το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά να έχει την ικανότητα να το μεταφέρει στον διευθυντή, αναδιαμορφώνοντας την πολιτική της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας.

Εύλογα θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί εάν υπάρχει ουσιαστική ανάγκη για την υιοθέτηση ηγετικού ρόλου από τον υποδιευθυντή, εφόσον υπάρχει ο διευθυντής του ΕΠΑ.Λ.. Η απάντηση, κατά την άποψη μας, είναι ένα ξεκάθαρο ναι και στηρίζεται σε δυο σημεία. Το πρώτο προέρχεται από το επίσημο καθηκοντολόγιο του υποδιευθυντή, όπως διαμορφώνεται από την Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02, σύμφωνα με το οποίο είναι υποχρεωμένος να αναπληρώνει τον διευθυντή όταν απουσιάζει και να συνεργάζεται ενεργά με αυτόν. Οπότε αναλαμβάνει έναν ενεργητικό ρόλο, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, στην διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Το δεύτερο σημείο εντοπίζεται στην ικανότητα τους για την διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας για το κλίμα που επικρατεί στην εκπαιδευτική μονάδα. Λόγο της φυσικής τους θέσης στην διοικητική πυραμίδα (Κουτούζης,1999) μπορούν να έχουν πλήρη εικόνα των προβλημάτων και των επεκτάσεων που αυτά μπορεί να έχουν σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής μονάδας. Μπορούν και ίσως επιβάλλεται, να μεταπηδούν μεταξύ δυο ξεκάθαρων γειτονικών ρόλων. Αυτού του «προνομιούχου» εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί τον εκφραστή των εκπαιδευτικών στην διοίκηση και της διοικητικής προέκτασης του διευθυντή προς τον σύλλογο των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Η ανάγκη κάλυψης των δυο χαρακτηριστικών σημείων απαιτούν την ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς, ώστε να είναι σε θέση να εμπνεύσει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τον άμεσα προϊστάμενο του, ώστε να επιτυγχάνεται η βέλτιστη συνεργασία των τμημάτων της διοικητικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η συνεχής αύξηση της αποδοχής των αρχών της Δ.Ο.Π. από τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς σε πανευρωπαϊκό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012) καθώς και η ανάγκη προσαρμογής της λειτουργιάς των εκπαιδευτικών μονάδων προς την ίδια κατεύθυνση, με σκοπό την αποτελεσματική προετοιμασία του μελλοντικού

εργατικού δυναμικού αποτελούν παράγοντα ύψιστης σημασίας για την ανταγωνιστικότητα των Ελληνικών επιχειρήσεων (Ζαβλανός, 2003). Το πλαίσιο αρχών της Δ.Ο.Π. αναγνωρίζει την σημασία της συμμετοχής όλων των εργαζόμενων στην συνεχή προσπάθεια βελτίωσης ενός οργανισμού. Το Ε.Μ.Δ.Α. αναγνωρίζει την ηγετική συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών ως διακριτό και σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη ποιοτικής λειτουργίας ενός οργανισμού και κατά συνέπεια, μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Έτσι ο ρόλος των υποδιευθυντών παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα δυναμική στο πλαίσιο εφαρμογής των αρχών της Δ.Ο.Π. στα ΕΠΑ.Λ..

Συμπεράσματα.

Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής. Ο ρόλος του διευθυντή των εκπαιδευτικών μονάδων έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα τα τελευταία 20 χρόνια και συνεχίζει, αφού αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σημαντικό πόλο για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο ρόλος του υποδιευθυντή, ωστόσο, δεν έχει προκαλέσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα ομιχλώδες τοπίο σχετικά με τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στο πλαίσιο αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού.

Ειδικά για τον χώρο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η νομική οριοθέτηση του ρόλου του υποδιευθυντή ενισχύει το ομιχλώδες περιβάλλον, αφού δεν οριοθετεί ξεκάθαρα τα καθήκοντα του. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτά απορρέουν από την εκάστοτε κρίση του διευθυντή. Ενδεχομένως αυτό να μην αποτελεί από μόνο του ένα στοιχείο με αρνητικό πρόσημο για την επίτευξη αποτελεσματικής λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ωστόσο αποκτά αρνητική χροιά όταν επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά (επιστημονικά, κοινωνικά κ.α) που πρέπει να διαθέτει κάποιος ώστε να επιτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του υποδιευθυντή.

Ο χώρος της εκπαίδευσης στην χώρα μας, αλλά και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, δέχεται επιδράσεις από τις κοινωνικό-οικονομικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα. Οι εκπαιδευτικές μονάδες καλούνται να λειτουργήσουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο. Ειδικά στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης υπάρχει περισσότερο από ποτέ η ανάγκη συντονισμού της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με την αγορά εργασίας. Η Δ.Ο.Π. αποτελεί μια διοικητική προσέγγιση που κερδίζει διαρκώς έδαφος στον χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών. Θεωρούμε ότι η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής των αρχών της στο χώρο της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα καινοτομία, που θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των ΕΠΑ.Λ..

Ο ρόλος του υποδιευθυντή, στο πλαίσιο εφαρμογής των αρχών της Δ.Ο.Π., θα πρέπει να προσαρμοστεί στον νέο τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρέπει να οριοθετηθεί σαφώς ο ρόλος του καθορίζοντας ένα συγκεκριμένο και ξεκάθαρο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων. Γεγονός που θα βοηθούσε στον καθορισμό των χαρακτηριστικών (ακαδημαϊκών, προσωπικών ικανοτήτων κ.λ.π.) που θα πρέπει να διαθέτει κάποιος ώστε να επιλεγεί ως υποδιευθυντής σχολικής μονάδας. Ωστόσο, θεωρούμε ότι ο βασικός ρόλος που, στην ουσία, καλείται να εκτελέσει ο υποδιευθυντής σε μια σχολική μονάδα που θα επιχειρούσε να ευθυγραμμίσει την λειτουργία της με τις αρχές της Δ.Ο.Π. παραμένει σταθερός. Αποτελεί τον διοικητικό – συνδετικό κρίκο μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Αυτή η διοικητική του θέση απαιτεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, όπως αυτές οριοθετούνται από το Ε.Μ.Δ.Α., καθώς και υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης. Χαρακτηριστικά που θα τον βοηθούσαν να έχει την πληρέστερη αντίληψη των πραγματικών δεδομένων, παρέχοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση προς τα δυο διοικητικά επίπεδα (εκπαιδευτικούς και διευθυντή). Με τον τρόπο αυτό θα συνέβαλε τα μέγιστα στην διαρκή προσαρμογή της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας στα νέα δεδομένα και στη

διαμόρφωση θετικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, με απώτερο σκοπό την επίτευξη των βέλτιστων δυνατών αποτελεσμάτων κατά την λειτουργία της.

Το κίνητρο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ο προβληματισμός μας για τα δυο ερευνητικά αντικείμενα. Με δεδομένο ότι οι αρχές της Δ.Ο.Π. αποτελούν ένα πλαίσιο που χρίζει ερευνητικής προσέγγισης, για το κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε ΕΠΑ.Λ. ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη δυνατή λειτουργία τους, αλλά και με βάση το γεγονός ότι ο υποδιευθυντής αποτελεί ένα διοικητικό όργανο που καλείται να εκπληρώσει ένα σύνθετο διοικητικό ρόλο, που ενδεχομένως να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της ιδίας της εκπαιδευτικής μονάδας, θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει την αρχή για περαιτέρω προβληματισμό και ερευνητική διερεύνηση του ρόλου των υποδιευθυντών σε εκπαιδευτικές μονάδες που αποβλέπουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους, μέσα από την εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π..

Βιβλιογραφία.

- Blandford, S. (1997). *Middle management in secondary schools: How to harmonise managing and teaching for an effective school.* London: Pitman.
- Glanz, J. (1994). Where did the assistant principalship begin? Where is it headed? *NASSP Bulletin 78.*
- Greenfield. D, Marshall. C.& Reed. D.B. (1986). Experience in the vice principal: Preparation for leading schools? *The Journal of Educational Administration*
- Leask,M. Terrell,I. (2013) *Development planning and school improvement for middle managers*. New York : Routledge.
- Likert, R (1961). *New Patterns of Management*. New-York: McGraw-Hill.
- Miller, T. (n.d.). *Impact of business and Industry.* Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/impbusin.html
- Weller, L.D., & Weller, S.J. (2002). *The assistant principal: Essentials for effective school leadership.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας*. Αθήνα : Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Σταμούλη.
- Ιορδανίδης, Γ. (1998). Σχολεία και βιομηχανικοί ή εμπορικοί οργανισμοί : ομοιότητες και διαφορές. *Νέα Παιδεία – Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού. τ85*, 130-137.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο ομάδα εκτέλεσης έργου (Επιμ). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τομ Α' – Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, σελ 27 – 48). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κριεμάδης, Θ. Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα : Οικονομική βιβλιοθήκη.
- Μανταράκης, Ν. Παπαδόπουλος, Ι. Τσίγκρος, Δ. (2008). *Η αξιολόγηση ως εργαλείο οργάνωσης και δημοκρατικής διοίκησης ή το γεφύρι της Άρτας.* Ανακοίνωση στο Διεθνές συνέδριο Νέου εκπαιδευτικού υλικού του ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε από http://www.inpatra.gr/forum/praktika/arta2008/periexomena.php
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα : Σταμούλη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία - Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική.
- Νικολαίδου, Μ. (2012) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Ε και;*. Αθήνα : Ίων.
- Τζωρτζάκης, Κ. Τζωρτζάκη Α. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση – Το Μάνατζμεντ της νέας εποχής*. Αθήνα : Rosili.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο Ζ. Παπαναούμ και Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας : Τάσεις και Προοπτικές.* (63-76). Αθήνα :Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε..

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αβέλλα Σουλτάνα
retipk2@gmail.com

Περίληψη

Η Διοίκηση ποιότητας είναι έννοια που συνδέεται με τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και στη Σχολική Τάξη της Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης. Αυτή είναι συνδεδεμένη κατά κύριο λόγο με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του ανθρώπινου παράγοντα. Οι συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας, μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, συμβάλλουν με το δικό τους κάθε φορά ρόλο και τρόπο, άμεσα ή έμμεσα στην ανάδειξη της ποιότητας στη Σχολική Τάξη. Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα τεχνολογίας, διοίκησης και ειδικότερα σε θέματα παιδαγωγικής. Η υιοθέτηση σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας κινητοποιούν το μαθητικό δυναμικό ώστε να οικειοποιηθεί το νέο προς γνώση αντικείμενο και να καταστεί κοινωνός παράγων της μαθησιακής διεργασίας. Έτσι ενεργοποιούνται τα ενδιαφέροντά των μαθητών και η διάθεση για δημιουργική, συμμετοχική παρουσία στο σχολείο με την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Λέξεις Κλειδιά: Διοίκηση ποιότητας, σχολική τάξη, παιδαγωγική κατάρτιση, εκπαιδευτική πολιτική.

Εισαγωγή

Στόχος του άρθρου αυτού είναι να δοθούν στοιχεία γύρω από τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνδυασμό με τη Διοίκηση Ποιότητας στη σχολική τάξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Η Ποιότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί πλεονέκτημα ιδιαίτερης στρατηγικής σημασίας και αντικείμενο επιχειρησιακού σχεδιασμού.

Το ερώτημα που τίθεται είναι ποιοί παράγοντες και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την ποιότητα στη σχολική τάξη.

Με τη σύντομη παράθεση του προβληματισμού μας επιδιώκουμε να εκθέσουμε σημεία που άπτονται της ποιότητας. Ευελπιστούμε, πως μια τέτοια προσπάθεια θα φέρει στη επιφάνεια στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ενώ ο μαθητικός πληθυσμός γίνεται αποδέκτης τους. Απώτερος στόχος είναι η κινητοποίηση του συλλόγου γονέων και διδασκόντων για την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διεργασίας ώστε να γίνουν κοινωνοί και συνεργοί της ποιότητας.

Εκπαιδευτική Πολιτική και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται, γενικά, στην εκμάθηση και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στη γνώση μιας κουλτούρας και των συναρτημένων μ’ αυτή αξιών.

Ο όρος εμπερικλείει τους βασικούς συντελεστές της εκπαίδευσης, δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διδασκαλία και τα μέσα διεξαγωγής αυτής, καθώς και το σχολείο και την υλικοτεχνική υποδομή (Παπαδάκης,2003 σ.81).

Το περιεχόμενο και η νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι προϊόν επεξεργασίας και στόχου της εκάστοτε κυβερνητικής ομάδας που το δημοσιοποιεί κάθε

φορά ο Υπουργός Παιδείας, ως εκφραστής της Κυβέρνησης είτε η ομάδα ειδικών επιστημόνων που λαμβάνει κάθε φορά υπόψη το κυβερνητικό πρόγραμμα (Παπαδάκης, 2003, σ.88).

Στο πλαίσιο αυτό εμπερικλείεται και η “εκπαίδευση των εκπαιδευτικών” η οποία προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Poggeler, 1982, σ.101).

Από το 1958 παρατηρείται ραγδαία αύξηση του αριθμού των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με αποκορύφωμα τη δεκαετία του 1980. Η παιδαγωγική κατάρτιση και η διδακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, με εξαίρεση τους τομείς της Παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών Σχολών της Ελλάδας και του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. είναι ελλιπής (Αντωνίου,2012). Γενικά, ο βαθμός αυτής της κατάρτισης είναι περιορισμένος και αποσπασματικός και δεν μπορεί να καλύψει τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτό, βέβαια, θα μπορούσε να αποφευχθεί, αν οι αρμόδιοι είχαν συνειδητοποιήσει την αξία της παιδαγωγικής κατάρτισης και την είχαν καταστήσει αντικείμενο ενδιαφέροντος και συντονισμένης συνεργασίας όλων των Τμημάτων των «καθηγητικών» σχολών, στο πλαίσιο μιας επίσημης και καλά διατυπωμένης και εφαρμόσιμης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το “Πράσινο Βιβλίο” για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και άλλες εκθέσεις προτείνουν “υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση” (European Commission,2007).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο επισημαίνει ότι απαιτείται συστηματική συνεργασία και συντονισμός όλων των εμπλεκομένων φορέων (Πανεπιστημίων, Σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών οργανώσεων, ερευνητικών κέντρων κά.), προκειμένου να προωθηθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση και μέσα από την ποιοτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στο να μπορούν αυτοί να είναι συγχρονισμένοι με τις νέες εξελίξεις της γνώσης και την παράλληλη ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων κατά τρόπο συνεχή και εξελικτικό. Αυτό ενισχύει την αποτελεσματικότητα της δράσης τους, ώστε να μπορούν να χειριστούν τη νέα γνώση κατά τρόπο που να βελτιώνεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Τι είναι η Ποιότητα;

Η έννοια της Ποιότητας είναι δυναμική και είναι αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας όλων των εμπλεκομένων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών (Ζαβλανός,2003).

“Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια διαμορφωτική διαδικασία, η οποία εστιάζει την προσοχή της στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες και στην περίπτωση της εκπαίδευσης πελάτες θεωρούνται οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία (Φασούλης, 2001). Η ΔΟΠ ξεκινά από την αφετηρία ότι η ποιότητα δεν είναι στατικό χαρακτηριστικό ενώ μια από τις βασικές αρχές της είναι ο εντοπισμός και η ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας (Ζωγόπουλος,2011).

Η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται με όλες εκείνες τις ενέργειες και τις διαδικασίες που εξασφαλίζουν το δεδομένο ότι το προϊόν ή η υπηρεσία πληροί κάποιες

προδιαγραφές που ικανοποιούν τον πελάτη και ενεργοποιούν όλο το δυναμικό, έμψυχο ή άψυχο, με το χαμηλότερο κόστος (Κριεμάδης κ.ά,2012).

Η Ποιότητα στην εκπαίδευση προσδιορίζεται από τη μέτρηση της απόδοσης των σχολείων και της ικανοποίησης των αποδεκτών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των υποδομών και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μέσα από ένα πλαίσιο στρατηγικών σχεδίων, τακτικών, προγραμματισμού και υλοποίησης (Κριεμάδης κ.ά,2012).

Διοίκηση Ποιότητας στη σχολική τάξη

Η Ποιότητα στη σχολική τάξη συνδέεται με τη δημιουργική και αποτελεσματική συνεργασία των άμεσα εμπλεκομένων στη μαθησιακή διεργασία (μαθητών-εκπαιδευτικών) όπως και των έμμεσα εμπλεκομένων (γονέων - συλλόγου διδασκόντων, διευθυντών - διοικητικών δομών, τοπικής κοινωνίας - εμπλεκόμενων φορέων κ.ά) (Ζαβλανός,2003).

Πίνακας 1. Ποιότητα και μαθησιακή διαδικασία

Άμεσα εμπλεκόμενοι	Έμμεσα εμπλεκόμενοι
Μαθητές Εγχειρίδια Προγράμματα Σπουδών	Σύλλογος Διδασκόντων Διευθυντής Γονείς Διοικητικές – Υπηρεσιακές Δομές Τοπική κοινωνία Εμπλεκόμενοι Φορείς

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί, για να είναι επίκαιροι και ουσιαστικοί, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται στη χώρα αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ισορροπία μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας (Φασούλης, 2001).

Η έννοια της Ποιότητας επεκτάθηκε και μέσα στη σχολική τάξη με πρόταση υιοθέτησης στρατηγικών και τακτικών καλύτερης οργάνωσης και διαχείρισης των διδακτικών μεθόδων και του σχολικού χρόνου, με τη βελτίωση της προόδου και την αξιοποίηση των μαθητών και την εισαγωγή των εκπαιδευτικών σε λογικές συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου τους (Ζαβλανός,2003).

Σημαντικά εργαλεία για την αξιολόγηση της Ποιότητας σε μια σχολική τάξη είναι η ανάλυση SWOT του εσωτερικού περιβάλλοντος, δηλαδή ο εντοπισμός των Δυνατών και των Αδύνατων σημείων του σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον και τον ανταγωνισμό όπου Ευκαιρίες και Απειλές διαμορφώνουν το πλαίσιο για τη δημιουργία του ζητούμενου ποιοτικού περιβάλλοντος (Κριεμάδης κ.ά,2012).

Ο εντοπισμός των Δυνατών σημείων απαντά στα εξής ερωτήματα:

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα; Τι κάνουμε καλά; Τι πόρους έχουμε; Ποιο βλέπουν οι άλλοι ως ισχυρό χαρακτηριστικό;

Αντίστοιχα, τα Αδύνατα σημεία αποτελούν τις απαντήσεις στα ερωτήματα:

Τι θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε; Τι δεν κάνουμε καλά; Τι θα πρέπει ν' αποφύγουμε;

Πίνακας 2. Ανάλυση SWOT στη Σχολική Τάξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
Δυνατά Σημεία	**Αδύνατα Σημεία**
• Επαρκής αριθμός ειδικοτήτων • Επιθυμία των εκπαιδευτικών για	• Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα

προσφορά στο κοινωνικό σύνολο • Ανομοιογένεια εκπαιδευομένων (αγόρια – κορίτσια) • Μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα • Ελευθερία έκφρασης	• Απώλεια διδακτικών ωρών • Αδυναμία υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας • Ελλιπής Παιδαγωγική κατάρτιση • Έλλειψη στοιχειώδους αισθητικής και διακόσμησης • Ελάχιστοί οικονομικοί πόροι • Έλλειψη σύγχρονης υλικοτεχνικής υποδομής • Εκπαίδευση εκπαιδευτικών
ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
Ευκαιρίες	**Απειλές**
• Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση • Άνοιγμα των οριζόντων των μαθητών • Ψυχολογική στήριξη και ενίσχυση των μαθητών για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων • Ευκαιρία για ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους • Δυνατότητα συμμετοχής του σχολείου σε Ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus, Etwinning κ.ά.)	• Μαθητική διαρροή • Υποβάθμιση του διδακτικού έργου • Σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων • Απροθυμία συνεργασίας γονέων • Έλλειψη ενδιαφέροντος από τοπικούς φορείς και κοινωνικό ιστό • Απαξιωμένο και κακοπληρωμένο ανθρώπινο δυναμικό

Η Ποιότητα στη σχολική τάξη συνδέεται με τον τρόπο που οργανώνεται η σχολική εργασία, με την επίτευξη των διδακτικών στόχων και με τη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Επίσης, πρέπει να τονισθεί πως, σύμφωνα με τον Bourdieu, η Ποιότητα στη σχολική τάξη συναρτάται και με το πολιτισμικό κεφάλαιο που κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον (Φραγκουδάκη,2001). Αυτό μπορεί να είναι στοιχείο αξιοποιήσιμο από το σχολείο και τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε μια εποχή που απαιτείται αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση πάντως, στόχος είναι η αναβάθμιση του ποσοτικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ & ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία

Ένας από τους βασικούς άξονες της Ποιότητας της Σχολικής τάξης είναι η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους εργάζονται για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος. Οφείλουν να καλλιεργούν δημοκρατικό κλίμα συνεργασίας σ' ένα πολυαισθητηριακό, ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον.

Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση για την προσφορά αποτελεσματικού έργου αποτελεί η οργανωτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, οι ρεαλιστικοί και με σαφήνεια οριζόμενοι εκπαιδευτικοί και διδακτικοί στόχοι. Για να μπορέσουν αυτοί να επιτευχθούν σημαντική κρίνεται η χρήση σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας όπως αυτές του καταιγισμού ιδεών-ιδεοθύελλα, snowballing, παιχνίδι ρόλων, ερωταποκρίσεις κά.)

(Κόκκος κ.ά.,1998). Η επεξεργασία του προσφερόμενου εικονογραφικού υλικού τόσο των σχολικών εγχειριδίων όσων και αυτών που μπορούν ν' αναζητηθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα σε όλους να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το διάλογο και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μπορεί ν' επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τόσο προσωπικά όσο και μέσα από τις ομάδες. Έτσι, ανάλογα με το βαθμό πρόσκτησης του νέου αντικειμένου κάθε μαθητής μπορεί να γνωρίσει και να κατανοήσει το προς διερεύνηση αντικείμενο μελέτης, να εφαρμόζει, να αναλύει, να συνθέτει στοιχεία και να αξιολογεί τη χρησιμότητα αυτών. Μπορεί ν' αναπτύξει συμμετοχικές συνεργατικές, επικοινωνιακές και εκφραστικές δεξιότητες ενώ παράλληλα να καλλιεργεί αξίες και στάσεις που συμβάλλουν στην καλλιέργεια δημοκρατικής και συλλογικής συνείδησης. Ο μαθητής μαθαίνει "πώς" να σκέφτεται, να δίνει λύσεις και να επιβραβεύεται για την επιμονή, την τόλμη του και τη διάθεση για συνεργασία, αποκτά εμπειρίες που μελλοντικά ο αναστοχασμός τους μπορεί να τον κατευθύνει και να τον βοηθήσει ώστε να λάβει αποφάσεις και να επαναπροσδιορίσει στόχους (Ματσαγγούρας, 2011).

Σημαντικό είναι να γίνει αναφορά και στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα και το πόσο αυτό μπορεί να αμβλύνει ή να οξύνει τα προβλήματα ελέγχου και διοίκησης της τάξης. Για παράδειγμα, όταν ο τρόπος παράδοσης είναι συμβατός με τα επίπεδα ικανότητας, ηλικίας και ενδιαφέροντος των παιδιών και ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε το μάθημα να κυλάει ομαλά, τότε αποφεύγονται αρνητικές συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών και ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Επιπροσθέτως, ο τρόπος που μοιράζει ανταμοιβές, επιβραβεύσεις, τιμωρίες όταν είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά ώστε να κερδίσει το σεβασμό των μαθητών και κατ' επέκταση τον έλεγχο της τάξης (Fontana, 1996).

Επειδή, κανένα έργο δεν μπορεί να αποτιμηθεί αν δεν αξιολογηθεί, τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τα κριτήρια βάσει των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Πρέπει να καταστεί σαφές πως βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση για να γίνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί καλύτεροι στη δουλειά τους γνωρίζοντας και βελτιώνοντας τα αδύνατα σημεία της προσπάθειας τους. Απαραίτητη κρίνεται η σύνδεση της αξιολόγησης με όλες τις πτυχές της διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ποικιλία τεχνικών και δίνει έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία, επιδιώκει την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και στρατηγικών ενώ, παράλληλα, σέβεται τους μαθητές του ως σκεπτόμενα πρόσωπα που αναπτύσσουν δικές τους προσεγγίσεις μάθησης (Ξωχέλλης, 2011).

Τέλος, η μακροπρόθεσμη αξιολόγηση μπορεί ν' αποτελέσει μια γενική επισκόπηση των μαθητών σε βάθος χρόνου. Μ' αυτήν επιτυγχάνεται η αποτίμηση της κατάστασης και ο έλεγχος της σχολικής τάξης μέσα από σύγχρονες μεθόδους της εκπαιδευτικής έρευνας (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, στατιστικά δεδομένα, portfolio, κ.ά) (Fontana, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για τα συμβαίνοντα εκτός τάξης. Είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο κοινωνικοικονομικό επίπεδο της χώρας αλλά και παγκόσμια.

Η Ποιότητα και σχολική πράξη

Από τη στιγμή που εκπαιδευτικοί και μαθητές συνειδητοποιήσουν ότι ο χώρος της σχολικής τάξης είναι χώρος πρόκλησης, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη του καθενός αποτελεί επακόλουθο της συμμετοχής του, θα διαμορφωθεί η προοπτική μιας ιδιαίτερης κουλτούρας στην παιδεία και τον πολιτισμό. Δηλαδή, μέσα από την όσμωση, θα

φτάσουμε τόσο στη γνώση όσο και στη βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών. Η καλλιέργεια μιας τέτοιας κουλτούρας τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σχολικής μονάδας στο σύνολό της μπορεί να οδηγήσει με αξιώσεις και ποιότητα το σχολείο του 21ου αιώνα.

Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να κατανοήσουν ότι η Ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την ποιότητα της γνώσης, που με τη σειρά της συνδυάζει τη δημιουργικότητα με τη φαντασία και την κριτική σκέψη, την οικονομία χρόνου και τον περιορισμό ανώφελης ύλης με τη βελτίωση των παιδαγωγικών διαδικασιών ώστε να μένει χρόνος στους μαθητές να χαρούν τους καρπούς της εργασίας τους, να παίξουν, να ανατροφοδοτηθούν από το παιχνίδι και να επιστρέψουν στη σχολική εργασία με όρεξη, διάθεση και ενέργεια.

Μαθητές ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει ενεργοί μαθητές σ' αυτή, άρα και στη σχολική κοινότητα. Κατ' επέκταση αυτοί συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, διαγωνισμούς, ερευνητικές εργασίες, εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές, σχολικά και ευρωπαϊκά προγράμματα κ.ά..

Επομένως, κρίνεται σημαντική η εσωτερική δομική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μονάδων, η βελτίωση των μειονεκτημάτων, η αξιολόγηση δομών και δραστηριοτήτων και η διαρκής παρακολούθηση των αλλαγών στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο στερέωμα.

Οι συντελεστές της εκπαίδευσης μπορούν, με ενισχυμένες εμπειρίες και απόψεις, να οργανώνουν ημερίδες και να συνεργάζονται με διάφορους φορείς και οργανισμούς στο Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα. Αυτό σημαίνει κοινές δραστηριότητες και συνεργασίες με Πανεπιστήμια, Βιβλιοθήκες, Μουσεία, Αρχαία Θέατρα, εθελοντικές οργανώσεις, κά., με στόχο την προσωπική καλλιέργεια και διαμόρφωση κουλτούρας βασισμένη στη συλλογική συνείδηση, το σεβασμό στην ετερότητα, τη δημοκρατία. Αυτά θα βοηθήσουν ώστε το Δημόσιο Σχολείο να βγει από την περιδίνηση και την εσωστρέφεια και να στραφεί δημιουργικά προς τα έξω, χωρίς ν' απωλέσει το δημόσιο χαρακτήρα.

Αν το σχολείο καταφέρει να συνδέσει τη γνώση με την ενίσχυση των δεξιοτήτων και την πιστοποίηση των γνώσεων, ουσιαστικά ενισχύει τα επαγγελματικά προσόντα των μαθητών. Η προσθετική αξία που κληροδοτείται στη επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, αν αξιοποιηθεί, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της οικονομίας, προσφέροντας προστιθέμενη αξία σε εθνικό επίπεδο. Είναι βέβαια καιρός να απεμπλακεί το δημόσιο σχολείο από την εμμονή και τον περιορισμό της διδακτικής δράσης στη βαθμοθηρία, με μοναδικό στόχο την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συμπέρασμα

Η Ποιότητα στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση στη σχολική μονάδα είναι υπόθεση που αφορά όλους. Ο δρόμος για την επίτευξή της είναι μακρύς, με αρκετά εμπόδια, αλλά προσπελάσιμος. Για την ανάδειξη της Ποιότητας μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και πολιτεία οφείλουν και μπορούν να παίξουν το δικό τους ρόλο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μέσα από την καλλιέργεια δυνατών σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και την απαλλαγή από κάθε αίσθημα φόβου και καχυποψίας.

Το μέλλον της Ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης εξαρτάται από την υποστήριξη καινοτομικών προσπαθειών, τη διάθεση αναγνώρισης της καινοτομίας και την ανεμπόδιστη έκφραση της ελεύθερης και ανοιχτής επικοινωνίας, με στόχο όλοι να γίνουν κοινωνοί των προβληματισμών και συμμέτοχοι στην προσπάθεια για την υπέρβαση κάθε εμποδίου και στερεότυπης αντίληψης.

Μόνο έτσι μπορεί η Δημόσια εκπαίδευση να δει το μέλλον της να διαγράφεται με σημαντικές επιτυχίες σε όλους τους τομείς έκφρασής της και την Ποιότητα να

διασφαλίζεται με μια σειρά ενεργειών, που προσαρμόζονται και αξιολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια.

Αναφορές

Fontana, D. (1996).*Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Σαββάλας.

Poggeler, F. (1982). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών* στο Λεξικό σχολικής Παιδαγωγικής / μεταφρ. Κουτσούκης. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Αντωνίου, Χ. (2012) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων & Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α. κ.ά. (1998). *Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων,* τομ.Β', Πάτρα: ΕΑΠ.

Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι., (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με Έμφαση στην Ποιότητα.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα:Gutenberg- Γεώργιος και Κώστας Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (2011). *Εκπαιδευτικό έργο και σχέση δασκάλου- μαθητή στο Ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική : η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φασούλης Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,4.*

Φραγκουδάκη, Α. κ.ά. (2001). *Οι κοινωνικές ανισότητες και προκαταλήψεις και η σχέση τους με τη μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών λαϊκής καταγωγής* στο Εκπαίδευαη πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Τόμος Α'(Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. κ.ά). Πάτρα: ΕΑΠ.

European Commission, (2007). *Improving the Qality of Teacher Education*. Brussels Sec 933.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της διευθέτησης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

Κρασσάς Απόστολος,
ΜΔΕ στις ΕτΑ, Πανεπιστημίου Αιγαίου
apostolkrassas@gmail.com

Περίληψη

Η διερεύνηση επικοινωνιακών ζητημάτων στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, αποτελεί ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας. Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διακρίβωση της εκπαιδευτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εκδηλώνονται από διευθυντικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως διοικητικές πρακτικές στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επισημαίνουν τη διαισθητική αξιοποίηση επικοινωνιακών τεχνικών, όπως η ενεργητική ακρόαση και το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο και ως παράγοντας θετικού σχολικού κλίματος. Επίσης, δηλώνεται η μέριμνα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η οποία συμβάλει στην αποφυγή εντάσεων αλλά και στη συνεργασία και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών. Τα στελέχη της εκπαίδευσης, θεωρούν ως βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας το όραμα δηλαδή την εκτέλεση στόχων και προσδοκιών για την σχολική μονάδα ταυτίζοντας την ως βασικό γνώρισμα της αποτελεσματικής μονάδας. Επίσης, η διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, εξαρτάται από την αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, προϋπόθεση της οποίας αποτελεί η ειλικρινής και ανυπόκριτη επικοινωνία ανάμεσά τους η οποία, όπως καθίσταται διαισθητικά αντιληπτή από τη γλώσσα του σώματος, ενισχύει το αίσθημα του συνανήκειν στη σχολική ομάδα που συνεργάζεται για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνιακές δεξιότητες, σχολικό κλίμα, αποτελεσματική μονάδα.

Εισαγωγή - θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος

Οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στην επικοινωνιακή ικανότητα των ανθρώπων, η οποία περιλαμβάνει την αμφίδρομη ροή πληροφοριών στο πλαίσιο μιας διαδικασίας παραγωγής, αποστολής και αποδοχής αμοιβαία κατανοητών και αποδεκτών μηνυμάτων. Αξιοποιώντας συγκεκριμένους κώδικες και κανόνες, η επικοινωνιακή διαδικασία πραγματώνεται λεκτικά και μη λεκτικά, με την ομιλία και τη γλώσσα του σώματος, παρέχοντας ένα πολύπλοκο λογικό και συναισθηματικό πλαίσιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, διευκρίνισης προβλημάτων, παροχής πληροφοριών και ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας. Έτσι, η επικοινωνία είναι δυνατό να αποκτήσει διαφορετική σημασία και διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης που επιλέγεται (π.χ. διαπροσωπικό, κοινωνικό ή μεταγνωστικό επίπεδο κ.λπ.).

Η επικοινωνιακή διαδικασία όντας υποκειμενική, επιλεκτική, μεταβλητή και απρόβλεπτη, μπορεί να νοηθεί ως ένα ανοικτό σύστημα αλληλεπιδράσεων. Μολονότι η έμφαση στην ανάλυση της επικοινωνίας, στο πλαίσιο της συστημικής της θεώρησης, δίδεται συχνά σε ολόκληρο το φάσμα της δομής και του περιεχομένου της, θα ήταν επιστημολογικά λειτουργικό να αναγνωρίζονται ως επικοινωνιακά υποσυστήματα οι επί μέρους διαδικασίες που τη συγκροτούν. Να θεωρούνται δηλαδή, ως μικρότερης εμβέλειας πληροφοριακά συστήματα, στα οποία μπορεί να αναλυθεί η ανθρώπινη επικοινωνία και να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στο περιεχόμενο της επικοινωνίας, στη δομή και στις ατομικές συμπεριφορές των επικοινωνούντων. Στο πλαίσιο αυτό, η διαπροσωπική επικοινωνία εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία αλληλόδρασης, η οποία μπορεί να λάβει τρεις ιδιότητες, την *εργαλειακή* (instrumental) που είναι προσανατολισμένη στους

σκοπούς της διαδιακασίας, τη *συμπληρωματική* (consummatory), η οποία εστιάζει στη συναισθηματική φόρτιση του πομπού και τη *συμπτωματική* (incidental), κατά την οποία δεν απαιτείται η ενσυνείδητη ενεργοποίηση του πομπού (Παναγιωτοπούλου, 1997). Ο επιτυχημένος διευθυντής οριοθετείται από τη σωστή χρήση και έκφραση των μη λεκτικών στοιχείων της συμπεριφοράς και τη δυνατότητα αποκωδικοποίησής της ώστε να μην υπάρξει απώλεια πληροφοριών, την ικανότητα έκφρασης στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, το σεβασμό που αποδίδει αλλά και χαίρει από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, την ικανότητα να ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες.

Βασικός σκοπός της επικοινωνίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (π.χ. σχολική μονάδα), αποτελεί η ύπαρξη συντονισμένης δράσης σε όλη τη δομή και την ιεραρχική κλίμακα. Χωρίς επικοινωνία μεταξύ των μελών του, κάθε οργανισμός θα ήταν απλά ένα σύνολο από εργαζόμενους που θα δραστηριοποιούνταν στον ίδιο εργασιακό χώρο με ξεχωριστά καθήκοντα. Ιδιαίτερη βαρύτητα για τη διοικητική λειτουργία στον οργανισμό έχει η διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού με όρους σύγχρονης ηγεσίας, δεδομένου ότι η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εργαζομένων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω ενός ανάλογου ηγετικού προφίλ. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με το West-Burnham (1997), το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων του. Ο διευθυντής, που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέοντας με το παράδειγμά του, την παρουσία του και παρέχοντας θετικά κίνητρα. (Σαΐτης, 2005).

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διεύθυνση, αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη και την εύρυθμη λειτουργία του (Hargie & Hargie, 1994). Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να έχει τις κατάλληλες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τα αισθήματά τους και να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εμπιστευτικότητας, αποδοχής και ειλικρινούς ενδιαφέροντος. Ως βασικότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ηγετικού στελέχους εκπαιδευτικού οργανισμού, θεωρούνται (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005):

α) η ενσυναίσθηση, έννοια η οποία παραπέμπει στην επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για την ανάληψη νέων ρόλων από τα άτομα, για την διαμόρφωση αντιλήψεων της σχέσης τους με τις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Η ικανότητα αυτή δεν είναι μόνο μια απλή αντανάκλαση των λεγομένων του ατόμου σε κάθε στιγμή επικοινωνίας αλλά μια διαρκώς ενεργή κατανόηση όχι μόνο του λεκτικού περιεχομένου αλλά κυρίως των συναισθημάτων του. Η ενσυναίσθηση απαιτεί την προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης των άλλων και βοηθά τον ηγέτη να ερμηνεύσει και να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται. Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης θεωρείται σήμερα ιδιαίτερα σημαντικό προσόν στον τομέα της διοίκησης οργανισμών (Kellett et al, 2002). Η παγκοσμιοποίηση και συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη εργασίας σε ομάδες, καθιστά αρετή την αντίληψη και διαχείριση της διαφορετικότητας μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, την οποία το ηγετικό στέλεχος δεν πρέπει να αντιλαμβάνεται σαν πρόβλημα αλλά σαν ευκαιρία για καλύτερη και παραγωγικότερη συνεργασία μεταξύ τους. Ο ενσυναισθητικός ηγέτης

οφείλει να αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας του και αν μπορεί να τα κατευθύνει προς όφελος του έργου και της ομάδας, αποφεύγοντας εντάσεις οι οποίες καταστρέφουν το ομαδικό πνεύμα και δυσκολεύουν την επίτευξη των εργασιακών στόχων.

β) η ενεργητική ακρόαση, έννοια η οποία παραπέμπει στην αποτελεσματικότητα του προφορικού λόγου που δεν εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο μιλάνε οι άνθρωποι, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο ακούνε. Το θέμα αυτό έχει μεγάλη πρακτική σημασία για τα στελέχη των οργανισμών, που πρέπει να γνωρίζουν τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (Burley-Allen, 1982). Ο αποτελεσματικός ηγέτης ακούει με σεβασμό και προσοχή παρέχοντας ένα επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας. Από όλες τις διαστάσεις της επικοινωνίας, η ακρόαση είναι ίσως η πιο σημαντική για την προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας στον εργασιακό χώρο. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης βοηθούν στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων, την καλύτερη έκβαση συνεδριάσεων, την ορθή εκτέλεση οδηγιών, την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων πόρων και έργων και την καλύτερη επικοινωνία. Η ενεργητική ακρόαση θεωρείται ένα απαραίτητο κομμάτι κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις σε συνάρτηση με την ενσυναίσθηση, την εκτίμηση, τη συμφωνία και την χωρίς επιφύλαξη αποδοχή του σεβασμού προς τον άλλο είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων κυρίως σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα όπως η σχολική μονάδα (King, 2001).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η δεξιότητα αυτή συμβάλλει θετικά στην οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, στην κατανόηση των προσδοκιών και στην επίλυση προβλημάτων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, ενώ παράλληλα διασφαλίζει το σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων. Η ενεργητική ακρόαση μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένες επικοινωνιακές τεχνικές, όπως τη διατήρηση οπτικής επαφής με τον συνομιλητή καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας, την έμπρακτη αναγνώριση, την αποδοχή και την ενθάρρυνση του συνομιλητή, χρησιμοποιώντας εκφράσεις που δηλώνουν το ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις ιδέες του, τη συνεχή παροχή μη λεκτικών σημάτων ανατροφοδότησης προς τον συνομιλητή κ.ά.

γ) το χιούμορ ως στοιχείο επικοινωνιακής στρατηγικής, το οποίο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς θεωρείται ως ένα από τα πιο ισχυρά «όπλα» καταπολέμησης του άγχους, αύξησης της αποδοτικότητας και προώθησης της δημιουργικής σκέψης (Duncan, Smeltzer & Leap, 1990). Σε πρόσφατη έρευνα των Goldin et al., (2006), η οποία μελετούσε το χιούμορ στη συμβουλευτική από την οπτική των συμβούλων, επιβεβαιώνεται ότι βοηθάει στην ενίσχυση της συμβουλευτικής συμμαχίας. Το χιούμορ του συμβούλου διευκολύνει τους συμβουλευόμενους να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν με τον θεραπευτή τους προσφέροντας τους συναισθηματικό δέσιμο (Martens, 2004). Όταν ο συμβουλευόμενος νιώθει ευχάριστα συναισθήματα, αποκτά μια πιο θετική διάθεση και δεν αισθάνεται κατάθλιψη ή θυμό (Martin, 2007). Το ανεπιτήδευτο χιούμορ επιτρέπει στους ανθρώπους να αισθάνονται πιο οικεία και τείνει να οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας και αποφυγής συγκρούσεων. Αποτελεί άριστη συναισθηματική και επικοινωνιακή δεξιότητα και μια ικανότητα προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γενικότερα, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος στο χώρο της εργασίας, ανάπτυξης θετικών εργασιακών σχέσεων, διάδοσης της συνεργατικής κουλτούρας, αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στις βαθμίδες ιεραρχίας (Jansen, 1994). Ενισχύει την πίστη και την εμπιστοσύνη στους άλλους συμβάλλοντας στη μείωση του φόβου και την εμμονή της δυσπιστίας που επιβάλλει να εξηγούνται όλα όσα συμβαίνουν ή λέγονται. Το χιούμορ, ως

μέσω ανάπτυξης δημιουργικότητας, έχει άμεση σχέση με την αυτοπεποίθηση, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να εκφρασθούν σκέψεις και συναισθήματα τα οποία, κάτω από άλλες συνθήκες, θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά ως στοιχεία συγκαλυμμένης επιθετικότητας.

δ) η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, που αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια και που οι Salovey & Mayer (1990) προσδιόρισαν πρώτοι ως την «*ικανότητα αναγνώρισης των προσωπικών και των συναισθημάτων των άλλων*» και ως την *«ικανότητα διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας».* Σύμφωνα με τα παραπάνω, το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να ελέγχει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των ατόμων με τα οποία επικοινωνεί. Οι ικανότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με το ρόλο που έχει η εκδήλωση συναισθημάτων στη ζωή μας και πώς αυτά επηρεάζουν την αντίληψή μας για τα τεκταινόμενα και συνεπώς, τη στάση και τη συμπεριφορά μας απέναντι σε καταστάσεις και ανθρώπους. Ο D. Goleman (1998a, 1998b) αναγνωρίζει ως βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που απορρέουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, υποστηρίζοντας ότι το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται την ύπαρξη των ικανοτήτων αυτών αλλά δηλώνει απλά την έφεση προς μάθηση. Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβαδίζοντας με την ωριμότητα, μπορεί να βελτιωθεί στην πορεία της ζωής για κάθε άνθρωπο που θέτει ως στόχο την καλλιέργεια ουσιαστικής επικοινωνίας σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με ποικίλες μορφές συμπεριφοράς στο εργασιακό περιβάλλον, όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η ψυχική υγεία των εργαζομένων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων, η καθοδήγηση των εργαζομένων για ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις ικανότητες τους κ.ά. (Καφέτσιος, 2003). Ο ηγέτης ενός οργανισμού έχει την υποχρέωση να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοί του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν απρόσκοπτα τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των ιδανικότερων λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και τη διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων. Κατά συνέπεια, η επίγνωση και επιτυχής διαχείριση αυτού του συναισθηματικού φορτίου, συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Ερευνητική προσέγγιση του θέματος

Η σπουδαιότητα και η συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης, η οποία συντελεί στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα, αποτέλεσε την αφετηρία θεωρητικής και εμπειρικής ενασχόλησης με το αντικείμενο της παρούσας εισήγησης, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές και στην Ελλάδα, μολονότι οι έρευνες αναφορικά με την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από στελέχη εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην επιστημονική προσέγγιση του πεδίου της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στην εκπαιδευτική μονάδα. Παράλληλα, επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο οι επικοινωνιακές δεξιότητες που ασκούνται από στελέχη εκπαίδευσης δημιουργούν συνεργατικό σχολικό κλίμα, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συμβάλουν στην αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και καλλιεργούν στο

διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ικανοποίησης**,** επιδρώντας θετικά στους μαθητές και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ουσιαστικά, εστιάζει στη διακρίβωση της εκπαιδευτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που εδράζονται στα διοικητικά βιώματα και εκδηλώνονται από διευθυντικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως διοικητικές πρακτικές στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας.

Ως ερευνητικοί στόχοι τίθενται, η διερεύνηση αξιοποίησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων των στελεχών της εκπαίδευσης στην καθημερινή εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα της εκπαιδευτικής μονάδας, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν τα στελέχη εκπαίδευσης και αν αυτές επιφέρουν τα επιθυμητά διοικητικά αποτελέσματα, η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (δεξιότητες διαβούλευσης, συναισθηματικής ασφάλειας, συνεργασίας για τη λήψη απόφασης, ανοχής στη διαφορετικότητα, τεχνικές επίλυσης διαφωνιών, εκφραστικής ικανότητας) και η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις διαπροσωπικές σχέσεις όπως διαμορφώνονται βιωματικά μεταξύ εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού και των στόχων της παρούσας εμπειρικής έρευνας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης πεδίου και ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κρίθηκε καταλληλότερο το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε με ειδική μέριμνα ώστε να περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε είκοσι τέσσερις ερωτήσεις συνολικά, εννέα σχετικές με τα ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων και δεκαπέντε με τις επιμέρους θεματικές του υπό διερεύνηση αντικειμένου. Η δοκιμαστική του εφαρμογή (pretest) πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2012 σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι παρατηρήσεις των υποκειμένων της δοκιμαστικής εφαρμογής λήφθηκαν υπόψη πριν το ερωτηματολόγιο πάρει την οριστική του μορφή..

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν το σύνολο των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής και Νότιας Χαλκιδικής, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, συμμετέχοντας οικειοθελώς στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Η έρευνα διενεργήθηκε το Μάιο του 2012. Μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έλεγχος και αρίθμηση των ερωτηματολογίων, κωδικοποίηση και κωδικογράφηση των απαντήσεων τους. Ακολούθησε η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Η στατιστική επεξεργασία περιορίστηκε στην ανάλυση συχνοτήτων και κατανομών. Πιο συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν ογδόντα οχτώ ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήθηκαν τα πενήντα πέντε, από τριάντα δυο άνδρες και είκοσι τρεις γυναίκες.

Αποτελέσματα της έρευνας – συζήτηση αποτελεσμάτων

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, η οποία κινήθηκε σε περιγραφικό επίπεδο εστιάζοντας παράλληλα σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, εμφάνισε ενδιαφέροντα αποτελέσματα που αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις οποίες ανέπτυξαν βιωματικά. Συνοψίζοντας τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρείται στο ερώτημα *«Που παίζει σημαντικό ρόλο η σωστή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;»* η άποψη των στελεχών εκπαίδευσης είναι ότι ενισχύει το αίσθημα του ανήκει σε μια ομάδα με κοινούς στόχους, συμφέροντα και ενθαρρύνεται να συνεχίσει τις επιτυχημένες του προσπάθειες

(49%). Η επικοινωνία στο σχολικό χώρο είναι ένα σημαντικό στοιχείο στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και δεν πρέπει να αμελείται από τον διευθυντή αλλά να αποτελεί προτεραιότητα του, αφού για διάφορους λόγους οι ισορροπίες είναι πολύ ευαίσθητες. Παράλληλα η σωστή επικοινωνία δημιουργεί θετικό κλίμα που ενδυναμώνει τις σχέσεις και βελτιώνει την επικοινωνιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητα για τον καθορισμό στόχων την αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων αλλά και για την ανάπτυξη του αισθήματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας.

Στο ερώτημα «*Ποιές από τις παρακάτω επικοινωνιακές δεξιότητες χρησιμοποιείτε πιο συχνά;»* τα στελέχη εκπαίδευσης, φαίνεται ότι από την ενσυναίσθηση, το χιούμορ, την συναισθηματική νοημοσύνη και την **ενεργητική ακρόαση**, η τελευταία χρησιμοποιείται πολύ συχνά (78,2%). Η δεξιότητα αυτή βοηθάει τις καλές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, την κατανόηση των προσδοκιών όλων, στην επίλυση προβλημάτων, ενώ διασφαλίζει την αμοιβαία κατανόηση και την ακρίβεια των ενεργειών.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης ακούει με σεβασμό και προσοχή παρέχοντας έναν επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης βοηθούν στην επίλυση καταστάσεων, την καλύτερη έκβαση συνεδριάσεων, τη σωστή εκτέλεση οδηγιών, την αποτελεσματική διαχείριση ανθρωπίνων πόρων και έργων και την καλύτερη επικοινωνία. Διατηρώντας οπτική επαφή, αποδεχόμενος έμπρακτα τον συνομιλητή, ενθαρρύνοντας τον για τις απόψεις και τις ιδέες του και έχοντας συνεχής μη λεκτική ανατροφοδότηση προς τον συνομιλητή, η ενεργητική ακρόαση γίνεται μια ικανότητα απαραίτητη για τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Στο ερώτημα «Για την διευθέτηση μιας σύγκρουσης ποιο τρόπο χρησιμοποιείτε πιο συχνά;» στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές (66,7%) χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη συνεργασία ώστε να ικανοποιηθούν και οι δύο πλευρές. Στα πλαίσια αυτού του τρόπου αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης οι άνθρωποι συζητούν τα θέματα, περιγράφουν τα συναισθήματα τους και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά που τους είναι σημαντικά για την εξεύρεση μιας λύσης. Με αυτόν τον τρόπο και οι δύο πλευρές εκφράζουν τις απόψεις και συνεργάζονται προς την κατεύθυνση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Έτσι από την πλευρά της προσωπικής ικανοποίησης η συνεργασία οδηγεί σε μία κατάσταση θετική και για τις δύο πλευρές αφού οι συμμετέχοντες νιώθουν κερδισμένοι.

Στο ερώτημα *«Ποιοι από τους παρακάτω τρόπους πιστεύετε ότι συμβάλουν στη βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα;»* η έρευνα έδειξε (45%) ότι η βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία διευθυντή με εκπαιδευτικούς. Απαραίτητα στοιχεία για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι το ήθος , η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια.

Ο διευθυντής θέτει ως τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και υπάρχει συνοχή διδακτικού και μαθητικού προσωπικού. Επιπρόσθετα πρέπει να είναι ευέλικτος, ανοιχτός σε νέες ιδέες, να επαινεί δημόσια την προσπάθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ενώ να ασκεί κριτική με διακριτικότητα και σύνεση, να είναι αντικειμενικός και να δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα των υφισταμένων. Ο διευθυντής οφείλει να εμπνέει και να εμψυχώνει τους υφισταμένους, να επιλύει αποτελεσματικά προβλήματα που προκύπτουν. Η διασφάλιση δημοκρατικών διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα και η έλλειψη διακρίσεων και προκαταλήψεων βοηθούν στην αποφυγή συγκρούσεων και εντάσεων και παρέχουν ίσες ευκαιρίες επικοινωνιακής συμμετοχής.

Στο ερώτημα που αφορούσε «*Το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο από ένα διοικητικό στέλεχος και ως παράγοντας θετικού σχολικού κλίματος μπορεί*:» η έρευνα

έδειξε (35%) ότι η επικοινωνιακή δεξιότητα του χιούμορ ως εργαλείο από ένα διοικητικό στέλεχος και ως παράγοντας θετικού σχολικού κλίματος **μπορεί να καταπολεμήσει το άγχος μεταξύ των εμπλεκομένων** και έπειτα να ενισχύσει την εμπιστοσύνη και να μειώσει τον φόβο και την δυσπιστία. Το χιούμορ ως φυσικό κομμάτι της επικοινωνίας , επιτρέπει στους ανθρώπους να αισθάνονται πιο χαλαροί και τείνει να οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας και αποφυγής των συγκρούσεων. Ενισχύει την πίστη και την εμπιστοσύνη μας στους άλλους γιατί μας μειώνει το φόβο και την εμμονή της δυσπιστίας που μας επιβάλλει να εξηγήσουμε τα πάντα , που συμβαίνουν γύρω μας.

Παράλληλα, στο ερώτημα *«Η ενσυναίσθηση ως επικοινωνιακή δεξιότητα (η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου) πιστεύετε ότι συμβάλλει:»* οι ερωτηθέντες απάντησαν (28%) ότι συμβάλλει στην αποφυγή εντάσεων και παράλληλα στη συνεργασία και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών. Η ενσυναίσθηση που είναι η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου είναι μια ικανότητα που δεν αντανακλά τα λεγόμενα του ατόμου αλλά αποτελεί μια διαρκώς ενεργή κατανόηση όχι μόνο του λεκτικού περιεχομένου αλλά κυρίως των συναισθημάτων του. Η ενσυναίσθηση απαιτεί προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης των άλλων και βοηθά τον ηγέτη να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται.

Επίσης, αναφορικά με το **«Ποιά είναι κατά την εκτίμηση σας τα βασικά γνωρίσματα μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας;»** οι ερωτηθέντες απαντούν (36%) τους σαφείς στόχους και τις κοινές προσδοκίες των μελών της σχολικής μονάδας. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα σχολεία όπως όλοι οι οργανισμοί, χρειάζονται αρχηγούς, οι οποίοι να υιοθετούν τους στόχους , να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την πολιτική του σχολείου, να αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και την ειδική συμβολή τους να συνεργάζονται με άτομα και ομάδες, να νοιάζονται για τη σχολική μονάδα και να κοιτάζουν το μέλλον με αισιοδοξία. Μελέτες έχουν δείξει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο του, με το οποίο στοχεύει εμπλέκοντας όλα τα μέλη σ' αυτό, εφαρμόζοντας ανάλογους σχεδιασμούς. Έχει υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του και τους άλλους, έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των δασκάλων και των μαθητών για την επίτευξη υψηλών στόχων.

Τέλος, στο ερώτημα που αναφέρεται στο **«Ποιο θεωρείτε ως βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας;»** θεωρούν (35%) το όραμα δηλαδή τη μελλοντική εικόνα του σχολείου, η οποία εμπεριέχει και ενσαρκώνει τα οράματα τους στόχους των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των προϊσταμένων. Το όραμα ξεκαθαρίζει τη μελλοντική κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει ο οργανισμός , συντονίζει όλους τους εμπλεκομένους της σχολικής οργάνωσης και παρακινεί τους συναδέλφους για την εκπλήρωση στόχων και προσδοκιών που είναι κοινή επιδίωξη για όλους. Έτσι το σχολείο καθορίζει με ακρίβεια την αποστολή του, δημιουργεί κλίμα συναίνεσης, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Αποτιμώντας το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας, σημειώνεται ότι αυτά επισημαίνουν τη διαισθητική αξιοποίηση επικοινωνιακών τεχνικών, όπως η ενεργητική ακρόαση, που χρησιμοποιούνται στη σχολική καθημερινότητα. Επίσης, δηλώνεται η μέριμνα των διευθυντών για την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, η οποία συντελεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαβούλευσης, ασφάλειας και συνεργασίας, θεωρώντας ότι συμβάλλει επιπρόσθετα στη βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Συμπεράσματα

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγεί σε συμπεράσματα, τα οποία επισημαίνουν γενικότερα ότι τα στελέχη της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας, βασιζόμενα στα προγενέστερα βιώματά τους και στο «διοικητικό τους αισθητήριο», αξιοποιούν καθημερινά, ποικιλόμορφες επικοινωνιακές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας επισημαίνουν ότι:

α) Η σωστή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύει το αίσθημα του ανήκει σε μια ομάδα με κοινούς στόχους , συμφέροντα και ενθαρρύνεται να συνεχίσει τις επιτυχημένες του προσπάθειες.

β) Η ενεργητική ακρόαση είναι μια από τις επικοινωνιακές δεξιότητες που χρησιμοποιείται πιο συχνά στις καθημερινές τους σχέσεις με το προσωπικό τους.

γ)) Για τη διευθέτηση μιας σύγκρουσης ο τρόπος που χρησιμοποιείτε για την εξεύρεση λύσης πιο συχνά είναι η συνεργασία να ικανοποιηθούν και οι δύο πλευρές. Με αυτόν τον τρόπο και οι δυο πλευρές εκφράζουν τις απόψεις τους και συνεργάζονται προς την κατεύθυνση μιας κοινά αποδεκτής λύσης.

δ) βασικό γνώρισμα μιας αποτελεσματικής μονάδας είναι οι σαφείς στόχοι και οι κοινές προσδοκίες των μελών μιας μονάδας.

ε) Για τη βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα είναι η συνεργασία διευθυντή με εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

στ) Βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι το όραμα που εμπεριέχει την εκτέλεση στόχων και προσδοκιών για τη σχολική μονάδα.

ζ) Το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο θεωρείται ρυθμιστής στην καταπολέμηση του άγχους μεταξύ των εμπλεκομένων.

η) Οι τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαβούλευσης, ασφάλειας, συνεργασίας, επίλυσης διαφωνιών και συγκρούσεων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε σημαντικό έλλειμμα σε βασικές διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και σε επικοινωνιακές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας.

Μεθοδολογικές προτάσεις

Η υλοποίηση της έρευνας, επισημαίνει ότι ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός για τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος παρά το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αγνοεί τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης και τις τεχνικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού με όρους σχολικής ηγεσίας. Οι σύγχρονοι και μελλοντικοί διευθυντές σχολικών μονάδων δεν οφείλουν να λειτουργούν ως κλασικοί γραφειοκράτες, διεκπεραιώνοντας τυπικά τα περιεχόμενα του διοικητικού δικαίου αλλά ως σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι θα καθοδηγούν, θα πείθουν, θα παρακινούν, θα επαινούν και θα κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, σε μια πορεία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στο σύνολό τους. Είναι προφανές ότι ο ηγετικός ρόλος των σχολικών διευθυντών συναρτάται απόλυτα με το γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους τεχνικών. Για το σκοπό αυτό και προκειμένου να καταστεί ευχερέστερη η μεθοδολογική προσέγγιση ανάλογων ζητημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απαιτείται ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να παρέχει, πέραν των βασικών διοικητικών γνώσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης και ειδικότερες γνώσεις που έχουν

άμεση σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, όπως είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η επικοινωνιακή διευθέτηση συγκρούσεων και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών στο εργασιακό τους περιβάλλον. Εκτός από την επιμόρφωση, χρειάζεται, επίσης, ενημέρωση των εκπαιδευτικών, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, για τους στόχους, τις προσδοκίες και τις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου, ορίζοντας αρχές και κανόνες και γενικά, τα βασικά στοιχεία οργάνωσης και λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας η οποία προσπαθεί να είναι αποτελεσματική σε πολλά επίπεδα.

Η περιορισμένη επικοινωνία, πολλές φορές, ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς καταδεικνύει όχι μόνο το επικοινωνιακό έλλειμμα του πρώτου αλλά εγείρει αμφιβολίες και για την ποιότητα του εργασιακού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Οι άτυπες συναντήσεις των μελών, εκτός σχολικού ωραρίου, βοηθούν σημαντικά στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Αυτό εξαρτάται βέβαια, σε μεγάλο βαθμό, από τη βούληση και το ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, συνήθως, μειώνονται οι εντάσεις και δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χαλαρώσουν και να συζητήσουν σε ένα ανεπίσημο, προσωπικό και φιλικό, επικοινωνιακό περιβάλλον. Η ανεπίσημη αυτή μορφή επικοινωνίας συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του διδακτικού προσωπικού και του διευθυντή.

Η παρούσα έρευνα, ευελπιστούμε να αποτελέσει θετική συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Burley – Allen, M. (1982). *Listening: The Forgotten skill.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Ciarrochi, J., Deane, F.P., Anderson, S. (2002). *Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, Personality & individual Differences.* 32(2). 197-209.

Cooper, R. Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: emotional intelligence in business*. London: Orion.

Disalvo, V., Larsen C., Seiler, W.J. (1976). *Communication Skills Needed by persons in Business Organizations*. Communication Education. 25. 269-275.

Duncan, J., Smeltzer, L., Leap, T. (1990). *Humor and work: Applications of Joking Behaviour to management.* Journal of Management,.Vol. 16. No 2. 255-278.

George, J. (2000). *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence.* Human Relations 53(8). 1027-1055.

Gimbel, Ph.A. (2001). U*nderstading Principal Trust Building Behaviours: Evidence from three Middle Schools. Doctoral Dissertation.* (Ed.D). University of Massachusetts Lowell.

Goleman, D. (1998a). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998b). *What makes a leader?* Harvard Business Review, 76(6): 93-102.

Goldin et al. (2006). Humor in Counseling: Leader Perspectives . Journal of Counseling and Development, Vol. 84, Is.4, pp. 397- 404

Hargie, C. Tourish, D. & Hargie, O. (1994). *Managers Communicating: An investigation of core situations and difficulties within Educational Organizations.* International Journal of Educational Management. 8(6): 23-28.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory Research and Practice.* (6th edition). New York: McGraw- Hill Inc.

Jansen, M. (1994). *Seven gifts and silvery laughter: Humor in educational leadership.* The Practicing Administrator. 16(4). 14-17.

Kellett, J.B. Humphrey, R.H., Sleeth, R.G. (2002). *Empathy and complex task performance: two routes to leadership*. Leadership Quarterly. 13. 523-544.

King, J.A. (2001). *The teacher- principal relationship and teacher efficacy*. Thesis (M.Ed.) University of Virginia.

Kulbertis, G.E. (2006). *Leadership that builds trust: implications for New Principals*. Doctoral Dissertation (Ed.D.). Central Michigan University.

Martens, W. (2004). Therapeutic use of Humor in Antisocial Personalities. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. 34, No 4 pp

Martin, R. (2007). *The Psychology of humor: an Integrative Approach*. USA: Elsevier

Miell & Dallos, R. (2007). *Διαπροσωπικές σχέσεις μια συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sosik, J.J., Megerian, L.E. (1999). *Understading leader emotional intelligence and performance.* Group & Organization Management. 24(3). 367-390.

Vodicka, D. (2006). *"The four Elements of Trust"*. Principal Leadership (Middle School Ed.), 7(3): 27-30.

West- Burnham, J. (1997). *Managing Quality for schools.* (2th edition). USA: Pearson Education.

Wolff, S.B., Pescosolido, A.T., Druskat, V.Urch. (2002). *Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams*. Leadership Quarterly. 13. 505-522.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2001). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. Πρακτικά Α' Πανελλήνιου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*. ΕΑΠ: Πάτρα.

Άνθης Χ. & Κακλαμάνης Θ. (2005). Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη. Πρακτικά συνεδρίου «*Διοίκηση Α'/Βάθμιας & Β'/Βάθμιας Εκπαίδευσης*» τόμος ΙΙ. σσ. 108-119, Άρτα.

Καφέτσιος, Κ. (2003). *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων. 2. 16-25.

Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις. Η εξέλιξη των θεωριών των οργανώσεων και οι επικοινωνιακές τους διαστάσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Σαΐτης, Χ. (2002[α]). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία ...στη πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμάτης, Ι.Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία, Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολική Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Εισαγωγή καινοτομιών: μοχλός βελτίωσης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου

Σούλα Νικολέττα
Καθηγήτρια Πληροφορικής, Μουσικό Σχολείο Τρικάλων,
nsoula@sch.gr

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή
Επίκουρη Καθηγήτρια, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που υποστηρίζουν την εισαγωγή καινοτομιών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έρευνα έλαβε χώρα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη των Τρικάλων. Σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το υπάρχον μοντέλο εισαγωγής καινοτομιών. Εμφανίζονται πρόθυμοι να αναλάβουν ενεργό ρόλο για την εισαγωγή καινοτομιών σε επίπεδο αίθουσας, αλλά είναι διστακτικοί όταν πρόκειται να συμμετέχουν στη Λήψη Αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η ενέργεια του εκπαιδευτικού να ενεργήσει κριτικά απέναντι στις συνθήκες της εργασίας του με σκοπό να τις βελτιώσει, μειώνεται αισθητά κατά το δεύτερο μισό της καριέρας του. Είναι σημαντικό επομένως να αναπτυχθούν οι κατάλληλες υποδομές που θα υποστηρίξουν την ανάπτυξη της κριτικής ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη βελτίωσή της παράλληλα με την ανάπτυξη οργανωσιακών ικανοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, αλλαγή, εισαγωγή καινοτομιών

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προετοιμάσει τους νέους πολίτες, παρέχοντας όχι μόνο τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και την ικανότητα να αναθεωρούν τις γνώσεις τους, να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία και να εκτιμούν αυτό που διαβάζουν, να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους δημιουργικά ώστε να παράγουν νέες ιδέες, νέα προϊόντα, νέα γνώση. Με άλλα λόγια να μάθουν πώς να λειτουργούν σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα καθημερινά. Στις σύγχρονες κοινωνίες η αλλαγή είναι αυτή που γίνεται πλέον η νέα σταθερά (Anderson, 1998, όπ. αναφ. στο Καράμπελας κ.α., 2006).

Ο εκπαιδευτικός επομένως καλείται να εισάγει καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να ανταποκρίνεται το έργο του στις διαρκείς αλλαγές του περιβάλλοντός του, είτε αυτές αφορούν την ανταπόκριση στη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, είτε την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική προσέγγιση. Ένας επιπλέον λόγος εξίσου σημαντικός είναι για να μπορεί ο ίδιος να αντλεί ικανοποίηση από το επάγγελμά του. Δηλαδή να ικανοποιούνται οι προσδοκίες του, οι προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας, συμβάλλοντας στις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών του, εργαζόμενος σε ένα καλό εργασιακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (2012) η διδασκαλία δεν είναι μονοδιάστατη. Δεν είναι καθόλου τόσο απλή όσο πιστεύουν οι άνθρωποι. Δεν είναι απλώς μία τέχνη, ή μία δεξιότητα ή μία επιστήμη ή ένα λειτούργημα ή ακόμη ένας συνδυασμός των προηγουμένων.

Είναι επιπλέον ένα επάγγελμα, μία καθημερινή εργασία. Ανάλογα με το πώς έχει σχεδιαστεί, ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε αυτό κάθε μέρα, κάθε χρόνο και αναπόφευκτα αρχίζει όλο αυτό να τον επηρεάζει, να μεταφέρεται στον ίδιο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις συνθήκες ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση εισαγωγής καινοτομιών, με γνώμονα την ανάπτυξη της ικανότητας για διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Εκπαιδευτική καινοτομία – Εκπαιδευτική αλλαγή

Οι όροι αλλαγή και καινοτομία χρησιμοποιούνται συχνά στην βιβλιογραφία με το ίδιο νόημα (και στην παρούσα εισήγηση επίσης). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Duke (2004), ενώ η καινοτομία αναφέρεται σε νέα προγράμματα και τεχνικές, η αλλαγή είναι ένας ευρύτερος όρος ο οποίος περιέχει μεταβολές στις απόψεις και τη συμπεριφορά των ατόμων όπως και στις δομές και πρακτικές, οι οποίες όμως δεν είναι απαραιτήτως νέες.

Οι φάσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αλλαγή είναι μία διαδικασία και όχι ένα γεγονός, και επηρεάζει ολόκληρο τον οργανισμό, επομένως είναι σημαντικό να διερευνηθεί η οργανωτική διάστασή της. Σύμφωνα με τον Fullan (2007) - και τους περισσότερους ερευνητές - υπάρχουν τρεις γενικές (broad) φάσεις στη διαδικασία της αλλαγής. Η πρώτη φάση, που καλείται εισαγωγή (initiation), κινητοποίηση (mobilization) ή υιοθέτηση (adoption), περιλαμβάνει τη διαδικασία που οδηγεί στην απόφαση (και περιλαμβάνει αυτή την απόφαση) να υιοθετηθεί ή να συνεχίσει μία αλλαγή.

Η δεύτερη φάση, που ονομάζεται εφαρμογή (implementation) ή αρχική χρήση (initial use) περιλαμβάνει τις πρώτες εμπειρίες της απόπειρας να εφαρμοστεί μια ιδέα ή μεταρρύθμιση στην πράξη. Η τρίτη φάση, καλείται συνέχιση (continuation), ενσωμάτωση (incorporation), μετατροπή σε ρουτίνα (routinization) ή καθιέρωση (institutionalization).

Επειδή όμως η αλλαγή δεν είναι μία γραμμική διαδικασία, παράγοντες της μίας φάσης μέσω της ανατροφοδότησης μπορεί να αλλάξουν τις αποφάσεις που πάρθηκαν σε προηγούμενο στάδιο. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται με ένα διαρκώς αλληλεπιδραστικό τρόπο. Οι τρεις φάσεις δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες. Οι αποφάσεις όμως που παίρνονται και οι ενέργειες που γίνονται στην πρώτη φάση της διαδικασίας της αλλαγής, επηρεάζουν τις επόμενες και σε μεγάλο βαθμό προκαταβάλουν την επιτυχία της και την αποτελεσματικότητά της (Hopkins κ. α., 1998, 38).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: οι υπάρχουσες συνθήκες

Στην Ελλάδα οι απόπειρες εισαγωγής καινοτομιών και οι ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε μεγάλο βαθμό δεν έχουν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Δεν εκπλήρωσαν το σκοπό τους. Ως μία από τις βασικές αιτίες αποτυχίας εμφανίζεται να είναι ο εκπαιδευτικός. Όχι όμως εξαιτίας ανικανότητας ή κακής απόδοσης, όπως έχει κατηγορηθεί (Παπαναούμ, 2000), αλλά επειδή ο ρόλος που του αποδόθηκε από την αρχή δεν ήταν ο σωστός. Ήταν καθαρά διεκπεραιωτικός, περιορισμένος στη μηχανιστική εφαρμογή των αλλαγών και σχεδόν ανύπαρκτος στην εισαγωγή τους.

Η εφαρμογή πλήθους ασύνδετων μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων, οι υπέρογκες προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση κοινωνικών και οικογενειακών προβλημάτων που μεταφέρονται στο σχολείο, η δυσαρέσκεια των μαθητών για το σχολείο, απογοητεύουν τους εκπαιδευτικούς και τους αποδυναμώνουν (Fullan, 2007). Οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο αισθάνονται ότι δεν έχουν φωνή, ότι κανείς δεν τους ακούει. Νιώθουν υπερφορτωμένοι, χωρίς συγκεκριμένους στόχους, χωρίς υποστήριξη (Hargreaves & Fullan, 2012).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια διαπιστώθηκε η απομόνωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης, κοινής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ελάχιστα σε θέματα που αφορούν ευρύτερα το σχολείο και τις τάξεις. Από τη συναισθηματική άποψη, εκφράστηκε αβεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. Διαμαρτυρήθηκαν για αύξηση της πίεσης και έλλειψη χρόνου για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Όπως παρατηρεί ο Fullan(2007) τα τελευταία τριάντα χρόνια δεν άλλαξαν και πολλά πράγματα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ενώ στο θέμα της απομόνωσης λίγα πράγματα έχουν αλλάξει, οι επιβαλλόμενες αλλαγές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση, αναλώνουν την ενέργειά τους αναποτελεσματικά σε ένα επάγγελμα που δε χαίρει την εκτίμηση της κοινωνίας αλλά ούτε και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η εισαγωγή καινοτομιών που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού, εμφανίζεται ως η μόνη διέξοδος. Με την προϋπόθεση ότι αυτές θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση του επαγγέλματος και στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει την ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εισάγουν και να διαχειρίζονται την αλλαγή, «διότι διαφορετικά θα συνεχίσουν να είναι τα θύματα της άκαμπτης και αυθαίρετης επιβολής εξωτερικών αλλαγών» (Fullan, 2007).

Οι άνθρωποι είναι η κινητήρια δύναμη της αλλαγής και η επιτυχία της εξαρτάται από αυτό που οι άνθρωποι σκέφτονται και πράττουν. Υπό αυτή την έννοια, οι καινοτομίες δεν θα είναι ποτέ επιτυχείς όσο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί διεκπεραιωτικά και αντιμετωπίζεται ως εκτελεστικό όργανο. Χρειάζεται να αναλάβει ενεργό ρόλο και η αλλαγή να γίνει το όχημα για διαρκή βελτίωση. Βασικούς παράγοντες σε αυτό αποτελούν τόσο η επιμόρφωση όσο και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία ο οποίος εργάζεται και μαθαίνει συνεχώς μέσα σε μία κοινότητα αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους του (Πασιαρδής, 2008).

Η έρευνα

Ο σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις του εκπαιδευτικού για τις καινοτομίες και την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και για τους παράγοντες που υποβοηθούν αλλά και υποσκάπτουν το ρόλο του στην εισαγωγή τους.

Η έρευνα στράφηκε σε δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το ατομικό. Δηλαδή οι απόψεις του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών καθώς και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν, και απαιτούν την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη με την απόκτηση νέας γνώσης, ικανοτήτων και αντιλήψεων.

Το δεύτερο είναι το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα είναι ο χώρος δράσης του εκπαιδευτικού. Η οργάνωση και η λειτουργία της μπορεί να παρακινεί ή να αποτρέπει την εισαγωγή των καινοτομιών. Οι σχολικές μονάδες διακρίνονται από διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας ως προς την εισαγωγή καινοτομιών, παρά το γεγονός ότι ανήκουν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα στράφηκε στον εντοπισμό αυτών των χαρακτηριστικών μέσα από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού. Έτσι διερευνήθηκε –μεταξύ άλλων- η επικοινωνία και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης.

Τα δύο προηγούμενα επίπεδα δεν είναι ανεξάρτητα, αντίθετα το ένα επηρεάζει το άλλο. Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο ατομική του υπόθεση, αντίθετα σε μεγάλο βαθμό λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα. Αντίστροφα η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο.

Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Τρικάλων. Δηλαδή στα Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της πόλης.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των γενικών απόψεων - τάσεων που θα οδηγήσει στην επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων. Η ποσοτική έρευνα προσφέρεται για την προσέγγιση ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002). Δημιουργήθηκε ένα σύνολο μεταβλητών με τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος, προκειμένου να διερευνηθούν οι θεωρητικές υποθέσεις για τους παράγοντες που προωθούν την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Αυτό χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως γένος, εκπαιδευτική προϋπηρεσία κ.α. τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Στο δεύτερο μέρος περιελήφθησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την σημασία και την αναγκαιότητα των καινοτομιών. Το τρίτο μέρος περιείχε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που προάγουν τις επιτυχείς καινοτομίες αλλά και τις αιτίες της αντίστασης που παρατηρείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιελήφθησαν τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που προάγουν την εισαγωγή καινοτομιών.

Από τα 221 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τα 151. Οι συμμετέχοντες ήταν 59,6% άνδρες και 40,4% γυναίκες. Η πλειοψηφία ήταν μεταξύ των 36 – 55 ετών, 9,93% μεταξύ 31 – 35, 6,62% μεταξύ 56 – 60 και 3,31% μεταξύ 25-30 ετών.

Καινοτομίες: η στάση του εκπαιδευτικού

Η έρευνα έδειξε ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για τις καινοτομίες. Μάλιστα σε ποσοστό 82% έχουν υλοποιήσει καινοτομίες κατά τη διάρκεια τη υπηρεσίας τους. Ο αριθμός όμως των καινοτομιών είναι περιορισμένος. Γίνονται αντιληπτές περισσότερο ως μεμονωμένα προγράμματα που υλοποιούνται κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και όχι ως συνεχείς παρεμβάσεις στην καθημερινή λειτουργία για τη βελτίωση της εργασίας.

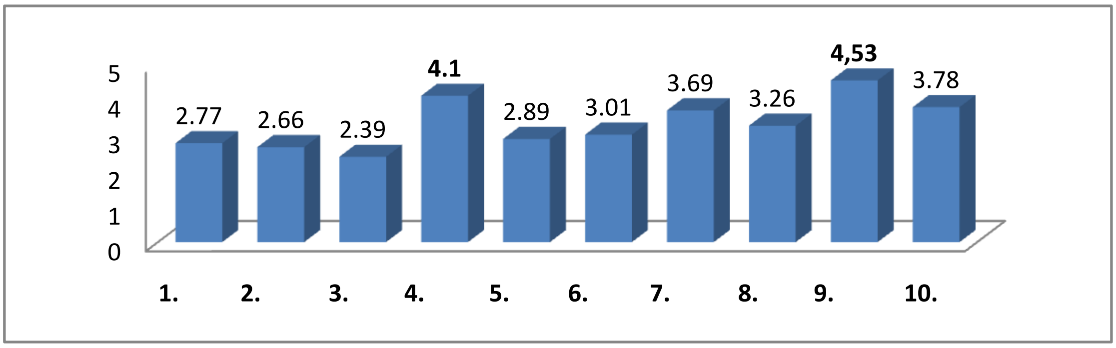
Βασικοί παράγοντες για επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών και αιτίες αντίστασης

Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς δέκα (10) παράγοντες οι οποίοι -σύμφωνα με τη βιβλιογραφία- συνιστούν παράγοντες (θετικούς ή αρνητικούς) για την επιτυχή εισαγωγή των καινοτομιών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα του Likert από το «Διαφωνώ Απόλυτα» να αντιστοιχεί στο 1, μέχρι το «Συμφωνώ Απόλυτα» που αντιστοιχεί στο 5. Στον πίνακα 1, περιέχεται ο μέσος όρος των απαντήσεών τους.

Πίνακας 1. Παράγοντες εισαγωγής καινοτομιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή των καινοτομιών	Μ. Ο.	Τ.Α
1. Ο εκπαιδευτικός έχει ενημέρωση για την αναγκαιότητα της εισαγόμενης καινοτομίας.	2,77	1,10
2. Οι εισαγόμενες καινοτομίες ανταποκρίνονται σε διαπιστωμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού.	2,66	1,05
3. Ο χρόνος προετοιμασίας για την εισαγωγή μίας καινοτομίας είναι αρκετός.	2,39	0,95
4. Η επιτυχία των καινοτομιών εξαρτάται από το αν ο εκπαιδευτικός πιστεύει στη χρησιμότητά τους.	4,10	0,84

5. Οι εισαγόμενες καινοτομίες είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού.	2,89	1,08
6. Οι επιμορφώσεις που στοχεύουν στην εισαγωγή καινοτομιών παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό.	3,01	1,21
7. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που προηγούνται της εισαγωγής της καινοτομίας, συμβάλλουν στην εκτίμηση της χρησιμότητάς της από τον εκπαιδευτικό.	3,69	1,00
8. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις οδηγίες ακόμη και αν δε συμφωνούν με αυτές. Έχουν κυρίως διεκπεραιωτικό ρόλο.	3,26	1,08
9. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ενεργός, διότι γνωρίζουν καλύτερα από όλους τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και στη διδακτική αίθουσα.	**4,53**	0,58
10. Οι καινοτομίες ενέχουν ένα "ρίσκο" που μπορεί να αναλάβει ο εκπαιδευτικός.	3,78	0,91



Σχήμα 1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες εισαγωγής καινοτομιών

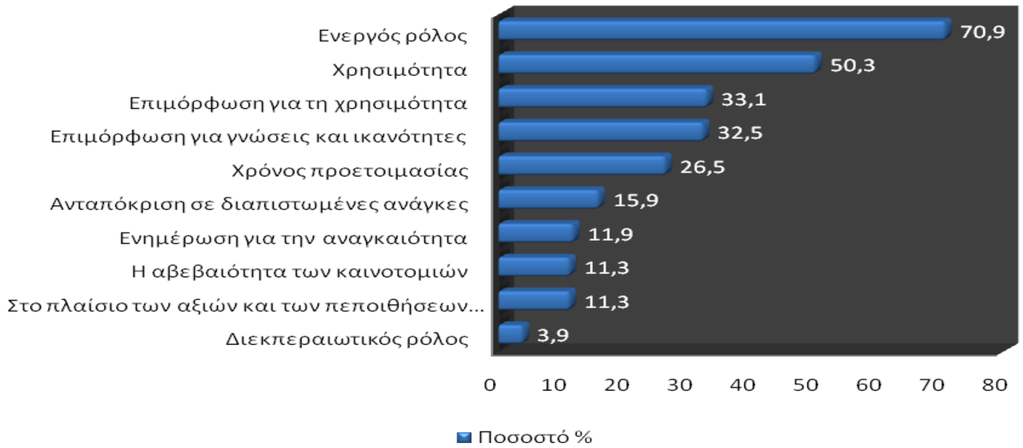
Ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή καινοτομιών, αφού γνωρίζει καλύτερα από όλους τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και τη διδακτική αίθουσα (μ.ο. 4.53), συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο όρο από όλες τις προτάσεις. Η επιθυμία του εκπαιδευτικού να μην είναι παθητικό όργανο, φανερώνεται και από το χαμηλό μέσο όρο που συγκέντρωσε η πρόταση για το διεκπεραιωτικό ρόλο (μ.ο. 3.26). Στο σημείο αυτό επιβεβαιώνεται η έρευνα των Scott et al.(2000, οπ. αναφ. στο Fullan, 2007), όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν σαν μαριονέτες όπου άλλοι τραβούν τα νήματα. Η εξωτερική ανάμειξη είναι τόσο μεγάλη που παρεμποδίζει την επαγγελματική θεώρηση της διδασκαλίας.

Μεγάλη αποδοχή για τους εκπαιδευτικούς έχει επίσης η πίστη στη χρησιμότητα της καινοτομίας (μ.ο. 4.10), αυτός ο παράγοντας άλλωστε, σχετίζεται με τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για την επιτυχία της. Δε φαίνεται όμως να συμφωνούν αρκετά ότι στην εκτίμηση της χρησιμότητας της καινοτομίας συμβάλουν τα επιμορφωτικά προγράμματα (μ.ο. 3.69). Ακόμη λιγότερο ότι παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό (μ.ο. 3.01). Διαπιστώνεται μία αμφισβήτηση για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

Μεταξύ του «Δεν έχω άποψη» και «Διαφωνώ», κυμαίνεται ο μέσος όρος όσον αφορά την ενημέρωσή τους για την αναγκαιότητα της εισαγόμενης καινοτομίας (μ.ο. 2.77). Παρόμοια στάση έχουν στο ζήτημα της ανταπόκρισης των καινοτομιών σε διαπιστωμένες ανάγκες τους (μ.ο. 2.66). Επιβεβαιώνεται η έρευνα του Lortie(1975, οπ. αναφ. στο Fullan, 2007), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι καινοτομίες είναι άσχετες από την εργασία τους και απλώς την παρεμποδίζουν.

Επιπλέον, δε θεωρούν ότι οι εισαγόμενες καινοτομίες είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (μ.ο. 2.89) και δε συμφωνούν ότι ο χρόνος προετοιμασίας για την εισαγωγή μίας καινοτομίας είναι αρκετός (μ.ο. 2.39). Τέλος, τείνουν να συμφωνήσουν ότι το «ρίσκο» που ενέχουν οι καινοτομίες μπορεί να το αναλάβει ο εκπαιδευτικός (μ.ο. 3.78). Το ρίσκο που ενέχουν οι καινοτομίες δε φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση ανάμεσα στους ανασταλτικούς παράγοντες.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τρεις από τους παραπάνω παράγοντες τους οποίους θεωρούν τους πιο σημαντικούς για την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών. Τα αποτελέσματα -σε φθίνουσα ταξινόμηση- φαίνονται στο σχήμα 2.



Σχήμα 2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών

Η έρευνα έδειξε ότι η επιθυμία του εκπαιδευτικού να αναλάβει ενεργό ρόλο στην εισαγωγή καινοτομιών είναι έκδηλη. Ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας -και σε συμφωνία με τον προηγούμενο- είναι η πίστη του εκπαιδευτικού στη χρησιμότητα της καινοτομίας.

Εισαγωγή καινοτομιών: Οι παράγοντες ηλικία και προϋπηρεσία

Προκειμένου να διερευνηθεί αν και κατά πόσο επιδρά η ηλικία και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία στις απόψεις για τους παράγοντες εισαγωγής καινοτομιών, χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες τις 10 παραπάνω ερωτήσεις.

Σύμφωνα με τις ηλικιακές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν (25-40, 41-50, 51 και άνω), δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση Wilks' λ ($\lambda = .8$, $F(20, 272) = 1.6$, $p = .051$). Ακολούθησαν χωριστές αναλύσεις διακύμανσης από τις οποίες προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την αναγκαιότητα που επιβάλλει την εισαγωγή συγκεκριμένων καινοτομιών ($F(2, 145) = 6.57$, $p < .01$) μεταξύ των 25 έως 40 (μ.ο. 2.30) και των 51 και άνω (μ.ο. 3.13). Η ενδιάμεση κατηγορία 41 έως 50 έχει μέσο όρο 2.79. Παρατηρείται δηλαδή μία πιο θετική στάση ως προς την ενημέρωση για την αναγκαιότητα που επιβάλλει την εισαγωγή συγκεκριμένων καινοτομιών, όσο αυξάνεται η ηλικία.

Επίσης στη συμφωνία των εισαγόμενων καινοτομιών με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ($F(2, 145) = 5.54$, $p < .01$), μεταξύ των 25 έως 40 (μ.ο. 2.43) και των 41 έως 50 (μ.ο. 3.08) καθώς και μεταξύ των 25 έως 40 και των 51 και άνω (μ.ο. 3.06). Παρατηρείται και εδώ μία πιο θετική στάση όσο αυξάνεται η ηλικία.

Ως προς τα συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (τρεις κατηγορίες 1-10, 11-20, 21 και άνω), με βάση Wilks' λ εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\lambda = .76$, $F(20, 272) = 1.96$, $p = <.01$). Βρέθηκαν διαφορές στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την

αναγκαιότητα που επιβάλλει την εισαγωγή συγκεκριμένων καινοτομιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία 1 έως 10 έτη (μ.ο. 2.40) και όσων έχουν από 21 και άνω (μ.ο. 3.11). Επίσης στην ανταπόκριση των εισαγόμενων καινοτομιών σε διαπιστωμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία 1 έως 10 έτη (μ.ο. 2.40), και όσους έχουν από 21 και άνω (μ.ο. 3.06). Επίσης μεταξύ 11 έως 20 (μ.ο. 2.49) και 21 και άνω. Ακόμη βρέθηκαν διαφορές για τη συμφωνία των εισαγόμενων καινοτομιών με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρεσία 1 έως 10 έτη (μ.ο. 2.43) και 11 έως 20 (μ.ο. 3.08). Επίσης μεταξύ των 1 έως 10 και 21 και άνω (μ.ο. 3.09). Σε όλες τις προηγούμενες περιπτώσεις παρατηρείται και πάλι το φαινόμενο, σε αντιστοιχία με την ηλικία, ότι όσο αυξάνονται τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας εμφανίζεται μία πιο θετική στάση ως προς την ενημέρωση για τις καινοτομίες, αν είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις και αν ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες (ερωτήσεις 1, 2 και 5).

Τέλος βρέθηκε διαφορά στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία 11 έως 20 έτη (μ.ο. 4.70) και τους 21 και άνω (μ.ο. 4.42). Εδώ παρατηρείται το αντίθετο φαινόμενο. Στο θέμα του ενεργού ρόλου, η θετική στάση είναι αντιστρόφως ανάλογη από τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Η διάθεση δηλαδή για ενεργό ρόλο, τείνει να μειώνεται καθώς η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας αυξάνονται. Συγκεκριμένα μετά την ηλικία των 50 ή μετά τα 20 έτη υπηρεσίας, η διάθεση για ενεργό ρόλο και για κριτική στάση απέναντι στο επάγγελμα περιορίζεται. Για παράδειγμα όσο αυξάνεται η ηλικία ή τα έτη υπηρεσίας, παρατηρείται μία τάση για αποστασιοποίηση ή/και συμφωνία για το περιεχόμενο των εισαγόμενων καινοτομιών ή για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα είναι εντυπωσιακό ότι η τάση αυτή αντιστρέφεται στην επιθυμία για ανάληψη ενεργού ρόλου στην εισαγωγή καινοτομιών.

Τα παραπάνω δε φαίνεται να εξαρτώνται από τα χρόνια παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα. Θα έλεγε κανείς ότι χάνεται η ενέργεια και η επιθυμία που χρειάζεται για βελτιωτικές κινήσεις. Βεβαίως σε αυτό παίζουν ρόλο και βιολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία, δεν παύει όμως να αποτελεί ένα σημαντικό θέμα, το οποίο μάλιστα είναι αρκετά σοβαρό, αν λάβει κανείς υπόψη ότι τα σχολεία των αστικών κέντρων έχουν μεγάλους ηλικιακά μέσους όρους.

Να σημειωθεί εδώ, ότι αυτή η επιθυμία για ενεργό ρόλο δεν εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας. Η απειρία των πρώτων χρόνων σε συνδυασμό με την έλλειψη μηχανισμών υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Κατσουλάκης, 1999), μάλλον δεν αφήνει περιθώρια για άλλους προβληματισμούς.

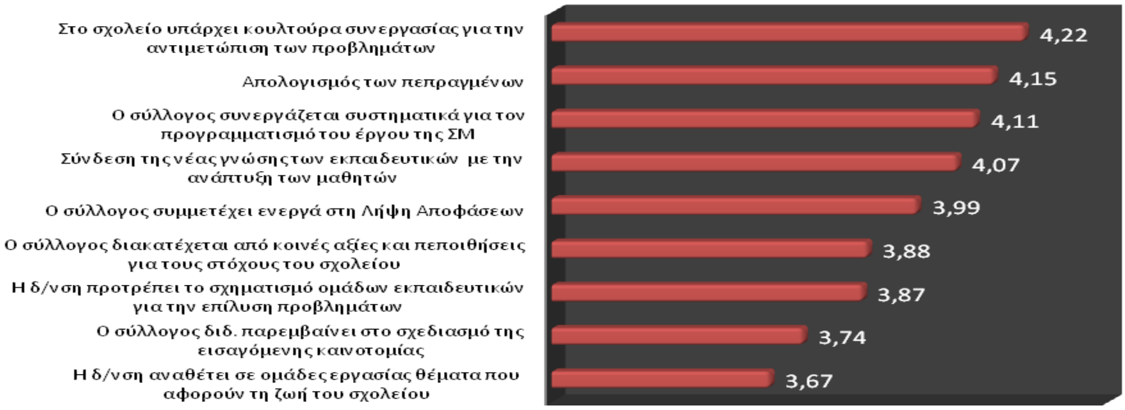
Είναι επομένως κεφαλαιώδους σημασίας, να αναπτυχθούν οι υποδομές που θα δώσουν από την αρχή της σταδιοδρομίας, και θα διατηρήσουν στη συνέχεια, αυτή την ενέργεια στους εκπαιδευτικούς. Οι καινοτομίες πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην κατεύθυνση αναζωογόνησης των εκπαιδευτικών. Το μηχανιστικό μοντέλο όμως εισαγωγής καινοτομιών στην Ελλάδα, δε βοήθησε καθόλου σε αυτή την κατεύθυνση και όπως έδειξε η έρευνα ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από αυτό. Έτσι διαφωνούν με το περιεχόμενο των καινοτομιών, θεωρούν ότι η επιμόρφωση δεν είναι αποτελεσματική και ο χρόνος προετοιμασίας δεν είναι αρκετός. Ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας για την εισαγωγή μίας καινοτομίας, δυσχεραίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουν αν στοχεύει στην ικανοποίηση κάποιων βασικών αναγκών. Διότι ακόμη και αν αυτές ανταποκρίνονται σε διαπιστωμένες ανάγκες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μη το μάθει ποτέ. Η μη κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση για μία καινοτομία που πρόκειται να εισαχθεί, εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις πτυχές της και τη χρησιμότητά της. Την απορρίπτει, αν όχι τυπικά, ουσιαστικά, δε δεσμεύεται στην εφαρμογή της και ως εκ τούτου δεν μπορεί να εκτιμήσει και την αξία της.

Αυτό που λείπει είναι η ενδυνάμωσή του, ώστε να μπορεί να κρίνει αντικειμενικά (Fullan, 2007). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ο ίδιος στις αποφάσεις που αφορούν την

εισαγωγή μίας καινοτομίας. Πρέπει να λειτουργεί αυτόνομα μέσα σε συλλογικά πλαίσια, με την αλληλοϋποστήριξη των συναδέλφων. Έτσι θα αναπτύξει το αίσθημα κατοχής για την αλλαγή και θα δεσμευτεί για την επιτυχία της.

Εκπαιδευτικός και εισαγωγή καινοτομιών: Αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή αίθουσας;

Η έρευνα έδειξε όμως ότι η συλλογικότητα δεν εκτιμάται ανάλογα από τους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται και στο σχήμα 3.



Σχήμα 3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που βοηθούν στην εισαγωγή καινοτομιών

Στο διάγραμμα, φαίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για ένα πλήθος χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, βοηθούν στην επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών. Διαπιστώθηκε ότι ενώ εκτιμούν τη σημασία της κουλτούρας συνεργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων, δεν επιθυμούν εξίσου το σχηματισμό ομάδων εκπαιδευτικών για την επίλυσή τους και ακόμη περισσότερο για τα διάφορα θέματα της ζωής του σχολείου. Η ίδια στάση παρατηρείται και για την πρόταση κατάλληλων ανθρώπων από μέρους της διεύθυνσης προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Επιβεβαιώνεται επομένως η έρευνα των Goodlad α.ο. (1984, οπ. αναφ. στο Fullan, 2007), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε ένα απομονωμένο πλαίσιο, όχι μέσω επαγγελματικού διαλόγου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργατικότητα και η ανάπτυξη ομάδων εργασίας δεν είναι αναπτυγμένες στα ελληνικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός εργάζεται μόνος του στην αίθουσα, ανταλλάσει ενδεχομένως κάποιες πληροφορίες και απόψεις στο καθηγητικό γραφείο με συναδέλφους, αλλά δε συστήνει ομάδες εργασίας για την αντιμετώπιση θεμάτων του σχολείου. Κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συστήθηκαν ομάδες εργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας, λειτούργησαν όμως σε μεγάλο βαθμό διεκπεραιωτικά χωρίς την δέσμευση των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική αντιμετώπισή τους.

Ένα άλλο σημείο άξιο παρατήρησης, είναι η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη Λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό των εισαγόμενων καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιθυμούν όμως να έχουν ενεργό ρόλο στις καινοτομίες και μάλιστα θεωρούν ότι αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχία τους. Ο συνδυασμός αυτών των ευρημάτων, μπορεί να ερμηνευτεί ότι αποζητούν αυτή την αυτονομία μόνο στο διδακτικό μέρος και μόνο μέσα στη σχολική τάξη (Καράμπελας κ. α., 2006). Δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα διοικητικά θέματα του σχολείου. Πιθανόν, η συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων να σημαίνει απόδοση ευθυνών σε περίπτωση αποτυχίας, αλλά και περισσότερη εργασία (Evans, 2001).

Ακόμα, δε φαίνεται να εκτιμάται ιδιαίτερα η λειτουργία του συλλόγου ως μονάδα που διακατέχεται από κοινές απόψεις και πεποιθήσεις. Γενικότερα εμφανίζεται μία διστακτικότητα για τη λειτουργία τους ως διοικητικά στελέχη που γνωμοδοτούν και λαμβάνουν αποφάσεις σε θέματα διαχειριστικά και οργανωτικά.

Συμπεράσματα

Χρειάζεται επομένως η υποστήριξη του εκπαιδευτικού να στραφεί προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης με στόχο τη βελτίωση της εργασίας του σε ατομικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει ο ίδιος να έχει εκτιμήσει τη σημασία της αλλαγής και την αναγκαιότητά της και πατώντας στη δέσμευση για την αλλαγή, να ενεργήσει χρησιμοποιώντας την κρίση του, να επιδιώξει και να πετύχει τους στόχους για τους οποίους υιοθετήθηκε εξαρχής η αλλαγή.

Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά την ενδυνάμωσή του σχετικά με την οργανωσιακή ανάπτυξη: Ανάπτυξη ομάδων, επίλυση προβλήματος, συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων, επίλυση συγκρούσεων, κατανόηση της αλλαγής και της αντίδρασης των ατόμων σε αυτή, και στάδια ανάπτυξης ενηλίκων (Stoll & Fink, 2003).

Ως εκ τούτου χρειάζεται ένα δίκτυο υποδομών που θα εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη νέας γνώσης, ικανοτήτων και στάσεων μέσα από την επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή μεταξύ τους. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε αυτή την κατεύθυνση. Πέρα από την ανάπτυξη της ικανότητας της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης της εργασίας του, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να μαθαίνει να συμμετέχει ενεργά ως άτομο και ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων στην καθιέρωση στρατηγικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών του σχολείου του. Αυτό όμως θα πρέπει να γίνεται με μικρά βήματα και συνεχή υποστήριξη. Έτσι προωθείται η ανάπτυξη κοινών αξιών και πεποιθήσεων, η συλλογική κουλτούρα και η δημιουργία κοινού οράματος καθώς και η κατανόηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, της σχολικής βελτίωσης και της διαδικασίας της αλλαγής. Η ανάπτυξη της στοχαστικο-κριτικής ικανότητας και της οργανωσιακής ικανότητας, θα τον ωθήσει στην εισαγωγή καινοτόμων προτάσεων (Αυγητίδου, 2000).

Η παρούσα έρευνα ανοίγει ένα σημαντικό πεδίο προς διερεύνηση. Αυτό της οργανωσιακής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Μία νέα έρευνα θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα αυτό. Είναι χαρακτηριστική για παράδειγμα, η στάση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η διστακτικότητα για άσκηση διοικητικών καθηκόντων, μπορεί να φανερώνει αδυναμία, ανασφάλεια ή και καχυποψία από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Χρήσιμη επομένως θα ήταν μία ποιοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς, για την ερμηνεία αυτού του φαινομένου καθώς και για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών και της υποστήριξης που χρειάζονται.

Αναφορές

Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education Inc.

Evans, R. (2001). *The human side of school change: reform resistance and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey Bass.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.

Hargreaves A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hopkins, D., Ainsow, M. and West, M. (1998). *School improvement in an era of change*. London:Cassell.

Stoll, L. & Fink, D. (2003). *Changing our schools*. London: Open University Press.

Αυγητίδου, Σ. (2000). Η εισαγωγή του πειραματισμού στα σχολεία. Στο: Παπαναούμ Ζ. (επιμ.) *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. (σελ.71-78). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καράμπελας, Κ., Kelly, A., Φωκιαλή, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. (σελ. 56-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού – Τόμος Β*. (σελ. 231-260). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Παπαναούμ Ζ. (επιμ.) *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα.* Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πασιαρδής, Π. (2008). *Τόμος Ι: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Οι λειτουργίες του μάνατζμεντ και η θέση του στην εκπαίδευση

Μαρκογιαννάκη Γ. Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Joymark2407@yahoo.gr
Κουτρούκης Α. Θεόδωρος
Διδάσκων MBA ΤΕΙ Αν. Μακ-Θράκης
theodoroskoutroukis@cyta.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση προσδιορίζονται οι λειτουργίες που συναρτώνται με το μάνατζμεντ σχολικών μονάδων. Ο προγραμματισμός αφορά τη φροντίδα που καταβάλλεται για την αποδοτική αξιοποίηση των πόρων τους, η οργάνωση αποβλέπει στον καθορισμό του οργανογράμματος εντός του οποίου θα ενεργήσει το ανθρώπινο δυναμικό, η διεύθυνση αναφέρεται στη δημιουργία του κατάλληλου οργανωσιακού κλίματος και στην ορθή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ο έλεγχος-αξιολόγηση διερευνά αν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα επιτεύχθηκαν και αν αυτά αντιστοιχούν ή αποκλίνουν από ό,τι είχε προγραμματιστεί. Η λήψη αποφάσεων, τέλος, συνιστά τη λειτουργία-συνδετικό κρίκο μεταξύ των άλλων λειτουργιών και αφορά στο στάδιο της διάγνωσης του προβλήματος και στη συνέχεια του προσδιορισμού των διαθέσιμων εναλλακτικών λύσεων. Περαιτέρω, στα πλαίσια ενός κατά βάση συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος εξετάζεται αν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιτελεί μόνο τις εν λόγω λειτουργίες. Εξάγεται το συμπέρασμα ότι ζητούμενο αποτελεί η δόμηση διευθυντών που αφενός υπερβαίνουν τις τυπικές λειτουργίες του μάνατζμεντ και που αφετέρου στο πρόσωπό τους συγκεράζονται ηγετικές και διοικητικές ικανότητες.

Λέξεις κλειδιά: μάνατζμεντ σχολικών μονάδων, λειτουργίες του μάνατζμεντ, ηγετικές-διοικητικές ικανότητες διευθυντών

Εισαγωγή

Η διοίκηση ορίζεται ως η επίτευξη των στόχων του οργανισμού που επέρχεται διαμέσου του σεβασμού και της ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών. Μάλιστα, τοποθετεί στο επίκεντρό του τον άνθρωπο, ο οποίος αναγνωρίζεται ως το πολυτιμότερο «περιουσιακό του στοιχείο». «Management σημαίνει μέθοδος για την καλύτερη διαχείριση πόρων και στόχων ή με απλά λόγια όλα να γίνονται πιο καλά, πιο σωστά και πιο γρήγορα» (Μπρίνια, 2008, σελ.18). Ως εκ τούτου, υπερβαίνει τα όρια του κλασικού οργανισμού και μεταφέρεται και υλοποιείται και σε οργανισμούς, όπως αυτόν της εκπαίδευσης. Το μάνατζμεντ πρόκειται για μέθοδο, δηλαδή για μια πορεία η οποία ακολουθείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης ως όλον ή μιας εκπαιδευτικής μονάδας ως μέρος για την επίτευξη ενός προδιαγεγραμμένου στόχου.

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση, το μάνατζμεντ των εκπαιδευτικών οργανισμών περιγράφεται ως μία διαδικασία που συντονίζει τους πόρους προκειμένου να προσφέρει εκπαίδευση κατά τρόπο αποτελεσματικό (Bush, 1986 στο Χατζηπαναγιώτου, 2005). Ή η διοίκηση είναι μία δραστηριότητα που ασκείται κατά τρόπο συστηματικό και εμπεριέχει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιεί και αξιοποιεί όλους τους παραγωγικούς πόρους του οργανισμού και αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων του (Hersey & Blanchard, 1988 στο Χατζηπαναγιώτου, 2005). Συνεπώς, το μάνατζμεντ είναι μία συνεχόμενη διαδικασία που προϋποθέτει την ανασκόπηση πριν ξεκινήσει η κάθε διαδικασία και την αξιολόγησή της, όταν αυτή ολοκληρωθεί - όπως και τυχόν τροποποιήσεις.

Σε ανάλογο πλαίσιο κινείται και η Πετρίδου (2005, σελ.184-185). Ορίζει τη Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως «μία συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά». Αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών, κανόνων, τεχνικών και μεθόδων για την διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και την επίτευξη από τους σπουδαστές καλύτερων αποτελεσμάτων. Γι' αυτό, ως «μία επισταμένη λειτουργία που συντονίζει, ρυθμίζει και ελέγχει την ενότητα και αλληλουχία επιμέρους πρακτικών, καταλαμβάνει ένα σημαντικό μερίδιο στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα» (Φωτόπουλος, 2012, σελ.73). Αλλά και ο Κουτούζης (2012) θεωρεί το μάνατζμεντ ως μία διαδικασία που συντονίζει ανθρώπους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό), δραστηριότητες αλλά και τα διαθέσιμα μέσα για να παράσχει εκπαίδευση με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Για να επιτευχθεί αυτό, το έργο της διοίκησης πρέπει να εδράζεται κατά βάση στην πειθώ και δευτερευόντως στην επιβολή και στην πειθαρχία (Gulick στο Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Λειτουργίες του μάνατζμεντ

Για να γίνει αντιληπτό το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι επιβεβλημένη η διάκριση των τεσσάρων λειτουργιών του μάνατζμεντ, δηλαδή ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος, αν και ως προς τον αριθμό τους δεν υπάρχει ομοφωνία (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Λόγου χάρη, ο Fayol (1949) αναφέρει πέντε λειτουργίες (ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος). Για πέντε λειτουργίες κάνει λόγο το 1974 και ο Scanlan (ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος) (Scanlan, 1974 στο Σαΐτης, 2005). Από την άλλη, οι Gulick και Urwick τις ανεβάζουν σε οχτώ (ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η επάνδρωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός, η αναφορά, ο έλεγχος και ο προϋπολογισμός) (Μπρίνια, 2008, Σαΐτης, 2005). Προτεραιότητα των λειτουργιών «αποτελεί η διασφάλιση ότι οι εντολές που δίνονται από την κορυφή μιας οργάνωσης διατρέχουν την οργάνωση με τρόπο καθορισμένο, ώστε να προκαλούν επακριβώς καθορισμένα αποτελέσματα» (Morgan, 2000 στο Φραγκούλης και Παπαδιαμαντάκη, 2012, σελ.227).

Προγραμματισμός

«Η φροντίδα που καταβάλλεται για την αποδοτική αξιοποίηση των πόρων που διαθέτει η εκπαιδευτική μονάδα συνιστά τη λειτουργία του προγραμματισμού» (Μπρίνια, 2008, σελ.98). Ο ρόλος του είναι θεμελιώδης, εφόσον καθορίζει τη μελλοντική πορεία του οργανισμού για την πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων. Επίσης προσδιορίζει το βαθμό συμμετοχής των μελών κατά την επιτέλεση των αναγκαίων δράσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Λαμβάνονται αποφάσεις αναφορικά με τί πρέπει να γίνει, με τον τρόπο που πρέπει να γίνει και με το ποιος πρέπει να το κάνει. Ο προγραμματισμός προϋποθέτει ότι η σχολική μονάδα αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το σημείο στο οποίο βρίσκεται και βάσει αυτής της επίγνωσης και αξιολόγησης καθορίζει τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδιώξεις της (Μπρίνια, 2008).

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα δεδομένα του παρόντος επιχειρείται η πρόβλεψη σε θέματα που αφορούν χρηματοδοτικούς και οικονομικούς πόρους του σχολικού

οργανισμού (πχ αγορά εξοπλισμού), τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (πχ επιμόρφωση προσωπικού) και τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων (πχ προγράμματα αγωγής υγείας) (Μπρίνια, 2012). Εντέλει, με τον προγραμματισμό επιτυγχάνεται καλύτερη κατανομή των εργασιών, υψηλότερη αποτελεσματικότητα, επιτάχυνση των διαδικασιών και βελτιωμένες ανθρώπινες σχέσεις.

Οργάνωση

Αποβλέπει να καθορίσει το οργανόγραμμα εντός του οποίου θα ενεργήσει το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να φέρει εις πέρας κατά τρόπο ικανοποιητικό το εκπαιδευτικό, διοικητικό και παιδαγωγικό έργο της σχολικής μονάδας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων η οργάνωση μεριμνά να προσδιορίσει και καταμερίσει το έργο που το υπάρχον ανθρώπινο δυναμικό καλείται να υλοποιήσει και να καθορίσει τις σχέσεις εξουσίας και ευθύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Μπρίνια, 2008). Προσδιορίζει τις σχέσεις εργασίας και συντονίζει τα αποτελέσματα προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχουν οριστεί στη φάση του προγραμματισμού δράσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Παράλληλα, μέσω του μηχανισμού της εξουσιοδότησης που εμπεριέχεται στην οργάνωση μεταβιβάζεται η εξουσία από τα ανώτερα προς τα μεσαία και κατώτερα στελέχη και εξασφαλίζεται η ομαλή εκτέλεση των εργασιών. Εντέλει αξιοποιείται ορθολογικά το ανθρώπινο δυναμικό (Μπρίνια, 2008).

Διεύθυνση

Αναφέρεται στη δημιουργία οργανωσιακού κλίματος και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Παρέχει κίνητρα, εργάζεται για την εξασφάλιση της αφοσίωσης των εργαζομένων στους στόχους του οργανισμού, κατευθύνει τις προσπάθειες προς τον κοινό σκοπό, θεμελιώνει την επικοινωνία των μελών των ομάδων και επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ τους. Συνεπώς, η διεύθυνση συνδέεται με την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης καθώς εστιάζει στο πλέγμα των σχέσεων που δομούνται στα όρια του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Στα πλαίσιά της εναρμονίζονται όλες οι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές διαδικασίες και μεταξύ τους και με τους ευρύτερους σκοπούς του οργανισμού. Εναρμόνιση που προϋποθέτει την εποπτεία, δηλαδή την καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και εργαζομένων και την παρακίνηση και ενδυνάμωση των δεύτερων. Η διεύθυνση ανθρώπινου δυναμικού για να επιτύχει απαιτεί τη μέγιστη δυνατή γνώση από μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας του χαρακτήρα, των αναγκών και δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού (Μπρίνια, 2008).

Έλεγχος – αξιολόγηση

Για κάθε δραστηριότητα ελέγχεται αν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα επιτεύχθηκαν και αν τα όποια επιτεύγματα αντιστοιχούν ή αποκλίνουν από ό,τι είχε προγραμματιστεί. Επιβεβαιώνεται η πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων, αλλά και σε περίπτωση αστοχιών δίνεται η ευκαιρία για αναζήτηση των αιτιών και αποφασίζονται οι απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, αποκομίζεται πληροφόρηση για την ορθολογική αξιοποίηση των πόρων του οργανισμού και επαναπροσδιορίζονται οι αναγκαίες δράσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Βέβαια, το ζητούμενο του ελέγχου δεν είναι η απόδοση ευθυνών για τιμωρητικούς λόγους, καθώς ο έλεγχος δεν είναι παρά η λογική επίπτωση του προγραμματισμού. Μέσω της λειτουργίας του ελέγχου ο οργανισμός

έχει τη δυνατότητα να προλαμβάνει αρνητικά αποτελέσματα και να επανακαθορίζει τους στόχους του. Στην πραγματικότητα, παρέχει την ευκαιρία για να κατανοηθεί και να αξιολογηθεί η εργατικότητα, οι ικανότητες του διδάσκοντος και η εξέλιξη που έχει σημειώσει ή οι τυχόν αδυναμίες του (Μπρίνια, 2008).

Λήψη αποφάσεων

Στις τέσσερις αυτές λειτουργίες της διοίκησης η Μπρίνια (2008, σελ.100) (ακολουθώντας τη σχηματοποίηση του Scanlan) προσθέτει και τη λήψη αποφάσεων, καθώς την θεωρεί ως τη λειτουργία-συνδετικό κρίκο μεταξύ των άλλων λειτουργιών. Την χαρακτηρίζει ως τη «δύναμη που κινεί το μηχανισμό της διοίκησης». Απόφαση παίρνει ο διευθυντής στην περίπτωση που ενσκήπτει ένα πρόβλημα. Η λήψη αποφάσεων αφορά το στάδιο της διάγνωσης του προβλήματος και στη συνέχεια του προσδιορισμού των διαθέσιμων εναλλακτικών λύσεων, όπου αναλύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της καθεμιάς, ώστε να επιλεγεί αυτή που συγκριτικά πλεονεκτεί. Κατά τη διαδικασία αυτή ο διευθυντής σταθμίζει όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες και στη συνέχεια είτε μόνος είτε σε συνεργασία με τον σύλλογο παίρνει τις αποφάσεις που ενδείκνυνται κατά περίπτωση (Μπρίνια, 2008, Σαΐτης, 2005).

Διάκριση εκπαιδευτικών συστημάτων σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά

Ο βαθμός εξουσίας της κεντρικής εξουσίας σε σχέση με το βαθμό εξάρτησης των λοιπών δομών από αυτή, ο βαθμός της ευθύνης που αφορά τα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και οι τρόποι εκχώρησης αρμοδιοτήτων καθορίζουν τον συγκεντρωτισμό ενός συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Το συγκεντρωτικό σύστημα χρονολογικά προηγείται του αποκεντρωτικού, είναι ελεγχόμενο από την κεντρική εξουσία, η εξουσία είναι ιεραρχικά δομημένη και τα υπόλοιπα όργανα υπάγονται στον κεντρικό φορέα εξουσίας. Έτσι διασφαλίζεται η ενότητα του οργανισμού, επιτυγχάνεται η ομοιομορφία του ελέγχου, σε όλο το εύρος του συστήματος, συντονίζονται οι δράσεις και αξιοποιούνται τα στελέχη και οι υφιστάμενοι πόροι. Στα μειονεκτήματά του εγγράφονται η μεγέθυνση του όγκου των εργασιών λόγω της προωθούμενης και εφαρμοζόμενης γραφειοκρατίας, οι περιορισμοί στην ανάληψη πρωτοβουλιών και η καθυστέρηση ή η πολυπλοκότητα της λήψης αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2005, Πρίντζας, 2005).

Εκ του αντιθέτου, στο αποκεντρωτικό ή ανοιχτό σύστημα ένα σημαντικό μέρος της εξουσίας της κεντρικής διοίκησης μεταβιβάζεται στα περιφερειακά όργανα. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται διοικητικά αποκεντρωμένο, όταν η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται κεντρικά αλλά η εφαρμογή της περνά σε περιφερειακά όργανα. Από την άλλη, θεωρείται πολιτικά αποκεντρωμένο, όταν και η χάραξη και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά περιφερειακά όργανα. Έτσι, μεγάλο μέρος της ευθύνης για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίζεται στην ίδια τη σχολική μονάδα (Πρίντζας, 2005). Ως απόρροια η επίλυση προβλημάτων κοστίζει λιγότερο, ενώ και οι αποφάσεις λαμβάνονται ταχύτερα. Βεβαίως δεν μπορεί να αποκλεισθεί το ενδεχόμενο κατάχρησης εξουσίας ή/και σπατάλης πόρων (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Σε επίπεδο σχολικών μονάδων είναι σαφές ότι ο τρόπος λήψης αποφάσεων καθορίζεται από τον βαθμό συγκεντρωτισμού του συστήματος. Στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα συνιστά κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση και άσκηση πολιτικής, για την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών αλλά και για τη διαχείριση των προγραμμάτων διδασκαλίας και του ανθρώπινου δυναμικού (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Η μέριμνα ενός αποκεντρωμένου σχολείου είναι να παρέχει ευρύ και ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο. Αναγνωρίζει τη διοικητική - λειτουργική οργάνωση ως προϋπόθεση για την καλή λειτουργία, δηλαδή την προσεγγίζει ως μέσο και όχι ως σκοπό, ενώ επιδιώκει τη συνεργασία και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής εστιάζει σε ορθολογικές και αποτελεσματικές μεθόδους οργάνωσης και δεν αρκείται να εφαρμόζει σωστά την ισχύουσα νομοθεσία. Τη χρησιμοποιεί ως μέσο για να δημιουργήσει προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ενώ ο θεμελιώδης σκοπός είναι το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Γι' αυτό, πρέπει να είναι ο ικανότερος επιστημονικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικός, να λειτουργεί ως εκπαιδευτικός-παιδαγωγός. Με άλλα λόγια, ως πρώτος μεταξύ ίσων (Primus inter pares) (Πρίντζας, 2005, σελ.234).

Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατατάσσεται μεταξύ των συγκεντρωτικών συστημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική μονάδα εμφανίζεται σε ρόλο αποδέκτη αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας αναφορικά με τη σκοπούμενη εκπαιδευτική πολιτική – σε ρόλο απλώς εντολοδόχου της κεντρικής διοίκησης χωρίς να έχει ουσιαστικά λόγο σε ζητήματα που την αφορούν άμεσα. Επιπλέον, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη νομιμότητα και στη διασφάλιση της ομοιομορφίας (Θεριανός, 2012, Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Ως απόρροια, ο διευθυντής συνιστά απλώς έναν κρίκο στην αλυσίδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και η πρωταρχική του μέριμνα είναι η λειτουργία της σχολικής μονάδας βάσει των κανόνων της ιεραρχίας. Εφόσον είναι ένας ικανός και έμπειρος γραφειοκράτης χαρακτηρίζεται και καλός διευθυντής, ενώ προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην απαρέγκλιτη εφαρμογή των νόμων και των κανόνων, ως προϋπόθεση για την τάξη και την πειθαρχία στο εσωτερικό της μονάδας (Πρίντζας, 2005).

Η εκπαιδευτική ηγεσία και το μάνατζμεντ

Μολονότι, λοιπόν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνει ο συγκεντρωτισμός, παράλληλα ανακύπτει το αίτημα ο διευθυντής να λειτουργεί ως ηγέτης και μάνατζερ. Από την άλλη, διατυπώνονται προβληματισμοί σε τί βαθμό έχει τα αντικειμενικά και υποκειμενικά εφόδια, προκειμένου να ασκήσει ηγεσία και διοίκηση.

Η εκπαιδευτική, λοιπόν, ηγεσία και διοίκηση είναι πεδία μελέτης και εφαρμογής που ασχολούνται με τη λειτουργία των σχολείων και γενικά των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Bolam (1999 σελ.194 στο Bush, 2008) ορίζει το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ ως «μία εκτελεστική λειτουργία για την υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής», ενώ για την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρεί ότι «στον πυρήνα της έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση-χάραξη πολιτικής και στην περίπτωση που το κρίνει αναγκαίο και για την οργανωσιακή μεταμόρφωση». Ο Sapre (2002, σελ.102 στο Bush, 2008) υποστηρίζει ότι το μάνατζμεντ είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων που κατευθύνονται προς την αποδοτική και αποτελεσματική αξιοποίηση των οργανωσιακών πόρων για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Ο Glatter (1979, σελ.16 στο Bush, 2008) εκφράζει τη θέση ότι οι σπουδές μάνατζμεντ ενδιαφέρονται για την εσωτερική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τις κοινότητες στις οποίες

δραστηριοποιούνται καθώς και με όργανα της διοίκησης στα οποία υπάγονται. Δηλαδή το μάνατζμεντ καλείται να διαχειριστεί παράγοντες τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο Bush (2008, σελ.2) δηλώνει ρητά ότι «το πετυχημένο μάνατζμεντ απαιτεί ένα ξεκάθαρο δεσμό μεταξύ σκοπών, στρατηγικής και λειτουργικού μάνατζμεντ».

Επιπρόσθετα, ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός μελετητών της εκπαίδευσης προσεγγίζουν την ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση ως ανθρωπιστικό και ηθικό εγχείρημα παρά ως επιστημονικό. Ταυτόχρονα, επιδεικνύουν ενδιαφέρον αναφορικά με το έργο των μάνατζερ (πχ εργασιακές δραστηριότητες, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, διαχείριση πόρων), αλλά και σχετικά με το τί υπάρχει στο έργο τους που δημιουργεί τη διαφορά (πχ καθοδήγηση της αλλαγής, προώθηση της μάθησης και επηρεασμός της οργανωσιακής μάθησης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών). Από την άλλη, το ενδιαφέρον για την ηγεσία στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στις στοχεύσεις της (πχ ηθικές, αξιακές) και όχι μόνο στα αποτελέσματα που η άσκησή της επιφέρει (Heck & Hallinger, 2005).

Οι Heck & Hallinger (2005) ορίζουν το μάνατζμεντ και τη διοίκηση (administration) ως τις διοικητικές-διαχειριστικές διαδικασίες που διατηρούν τη σταθερότητα των οργανισμών, όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, ο συντονισμός και η άσκηση ελέγχου. Από την άλλη, περιγράφουν την ηγεσία ως μία σειρά λειτουργιών που παραπέμπουν στον προσδιορισμό του οράματος και των σκοπών του σχολείου και την κινητοποίηση των εμπλεκόμενων μερών (stakeholders), ώστε να κινηθούν για την πραγματοποίησή τους. Οι Koontz *et al.*, (1982 στο Σαΐτης, 2005, σελ.27) πρεσβεύουν ότι «ένας που εκτελεί τα καθήκοντα του manager ή του διευθυντή σε επιχείρηση, νοσοκομείο και σε άλλους οργανισμούς (πχ εκπαιδευτικούς) κάνει το ίδιο έργο διοίκησης».

Μάλιστα, ο Sergiovanni υποστήριξε ότι υπάρχουν σε ένα διευθυντικό στέλεχος συγκεκριμένες ικανότητες (τεχνικές, ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές), που συνδέονται με βραχυπρόθεσμα, τακτικά και οργανωτικά αποτελέσματα. Αυτές είναι ως προς τον προσανατολισμό τους διαχειριστικές. Χάρη σε αυτές τις ικανότητες επιτελεί σωστά το έργο του, αλλά για να ασκήσει ηγεσία απαιτείται να αναλάβει έναν συμβολικό ή και πολιτιστικό ρόλο, ενώ ο προσανατολισμός του επιβάλλεται να είναι στρατηγικός και μακροπρόθεσμος (Sergiovanni, 1985 στο Ιορδανίδης, 2005).

Από την άλλη, ο Murphy αναφέρεται στην αλλαγή του νοήματος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πρόκειται για ένα επάγγελμα, επισημαίνει, που χτίζεται πάνω στα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της σχολικής βελτίωσης (διαμέσου του ρόλου του ηγέτη ως εκπαιδευτή) και της δημοκρατικής κοινωνίας. Έτσι, η ηγεσία ως ηθική υπηρεσία σημαίνει ότι η εστίαση αποδίδεται στις επιπτώσεις των χιλιάδων καθημερινών αποφάσεων που λαμβάνονται από το διευθυντή ενός σχολείου σε ζητήματα αξιών και ηθικής. Γι’ αυτό, η νέα επιστήμη της διοίκησης θα είναι μία επιστήμη με αξίες και από αξίες, ενώ το έργο του διευθυντή είναι περισσότερο αποστολή παρά μία δουλειά. Ταυτόχρονα δημιουργεί μια ηθική τάξη που θα συνδέει τον ηγέτη και τους ακολούθους του (followers) γύρω από ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων (Murphy, 2005).

Συμπεράσματα

Συνάγεται, λοιπόν, ότι ένας διευθυντής πρέπει να διαθέτει μία ευρεία βεντάλια ικανοτήτων προκειμένου να είναι αποτελεσματικός και αποδοτικός στον ρόλο του. Συνεπώς, καλείται να επιστρατεύει τις λειτουργίες του μάνατζμεντ (Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος – αξιολόγηση, Λήψη αποφάσεων), αλλά ταυτόχρονα να τις υπερβαίνει επιδεικνύοντας ηγετικά χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου ασκώντας ηγεσία.
Στο πλαίσιο αυτό, δεν πρέπει να αναλώνεται απλώς σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο, εφόσον ως στέλεχος της διοίκησης έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες, ενώ με τις πρωτοβουλίες του και τη συνεργασία του με το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος αλλά και στην αποδοχή από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Συνεπώς, κρίνεται θεμελιώδους σημασίας να μετατοπιστεί από τη στατική εικόνα του διευθυντή και να λειτουργεί ως διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο αυτό καλείται να χρησιμοποιεί καταρχάς τα εργαλεία της διεύθυνσης, δηλαδή την ισχύ, την εξουσία, την επιρροή και τα προσωπικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια να εφαρμόζει ηγετική συμπεριφορά και διοικητικές πρακτικές για να επιτύχει εντέλει βελτιωμένη αποτελεσματικότητα και υψηλό ηθικό του ανθρώπινου δυναμικού. Γι’ αυτό, εφόσον με τη δράση του επηρεάζει το ανθρώπινο δυναμικό και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί και σκέφτεται ο διευθυντής κρίνεται ως ο βασικότερος συντελεστής για τη δημιουργία ή την αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας (Μπρίνια, 2008). Άρα επιζητείται μέσω δράσεων και πρωτοβουλιών του να πετύχει ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να ανταποκριθεί στα αιτούμενα του κοινωνικού σώματος αλλά και στις αλλαγές των καιρών.

Εξάλλου, και στο άρθρο 27 της κανονιστικής Υπουργικής Απόφασης του 2002 αναφέρεται ότι «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό», ενώ ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και παραδειγματικός, καθώς τοποθετείται στο επίκεντρο της σχολικής μονάδας. Επίσης, στο πρόσωπό του τέμνονται η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και γι’ αυτό συνιστά όχι μόνο τον διοικητικό αλλά και τον επιστημονικό-παιδαγωγικό προϊστάμενο (Πρίντζας, 2005).

Ως εκ τούτου, η άσκηση της σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με τον Rosenbusch, πρέπει να βασίζεται σε ορισμένες θεμελιώδεις εκπαιδευτικές αρχές. Συγκεκριμένα, τα διευθυντικά στελέχη των σχολείωνθα πρέπει ναπροσαρμόσουντην εκπαιδευτικήτους προοπτική, που σημαίνει ότι επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί στόχοι νακυριαρχούνέναντι των όποιων διοικητικών απαιτήσεων. Επίσης, οι διευθυντές των σχολείωνείναι υποχρεωμένοι να εργάζονταιμε τα παιδιά προωθώντας τη μάθηση, ενώ να είναιπερισσότεροπροσανατολισμένοι προς τους υπάρχοντες πόρους παρά να επικεντρώνονται στην ανεπάρκειά τους. Απαιτείται, λοιπόν,ένας νέοςπροσανατολισμός που να προωθεί τα δυνατά σημεία της σχολικής μονάδας αντί να μετρά τις όποιες αδυναμίες της (Rosenbusch, 1997 στο Huber, 2004). Τα παραπάνω προϋποθέτουν βεβαίως την από μέρους του ενεργοποίηση ηγετικών-διοικητικών ικανοτήτων.

Περαιτέρω, οι διευθυντές θα πρέπει να ακολουθήσουν τη«λογικήτης εμπιστοσύνης στον εαυτό τουςκαι στους άλλους», που σημαίνει ναέχουνεμπιστοσύνηστις ικανότητέςτους καθώς και σεεκείνεςτου προσωπικού, ώστε να διευκολυνθούνη ενδυνάμωση, η γνήσια αντιπροσώπευσηκαι οιανεξάρτητες δράσεις. Επιβάλλεται να ενεργούν σύμφωναμε την

αρχή της«συλλογικότητας αντί της ιεραρχίας»: οι ατομικές καιοι συλλογικές ευθύνεςπρέπει ναγίνονται σεβαστές και να εκτιμάται η ατομική και συλλογική ανάληψη ευθυνών, αλλά και η συλλογικότητα όσον αφορά τους κοινούς στόχους (Huber, 2004).

Μάλιστα, η κατοχή μιας ηγετικής-διοικητικής θέσης από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας συνδέεται με τη δυνατότητα άσκησης εξουσίας, γεγονός που του επιτρέπει να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Εφόσον είναι σε θέση να επιτυγχάνει αποτελέσματα χάρη στα μέσα που του παρέχει η θέση, χαρακτηρίζεται απλώς ως ένας καλός προϊστάμενος. Όταν όμως πέρα από την εξουσία της θέσης διαθέτει και ικανότητες που του παρέχουν τη δυνατότητα να ασκεί και επιρροή στα μέλη της ομάδας, τότε αναδεικνύεται και ως καλός ηγέτης. Άρα η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ ενός «προϊσταμένου» ή διευθυντικού στελέχους και ενός «ηγέτη» «φαίνεται να εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος» (Σαΐτης, 2005, σελ.241).

Συμπερασματικά, επιβάλλεται κάποιος να είναι ηγέτης για να είναι καλός προϊστάμενος και συνεπώς «το δίπτυχο "ηγέτης-προϊστάμενος" αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό. Συνεπώς, η δόμηση διευθυντών που υπερβαίνουν τις τυπικές λειτουργίες του μάνατζμεντ, αλλά και που στο πρόσωπό τους συγκεράζονται ηγετικές και διοικητικές ικανότητες αποτελεί το πρόκριμα - αν και εφόσον το μέλημα είναι να επιτελούν αποτελεσματικά τους πολλαπλούς και αιτούμενους ρόλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education.* Hawker Brownlow Education, SA4170.

Heck, H.R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management WhereDoes the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership* 33(2), 229-244.

Huber, G.S. (2004). School leadership and leadership development Adjusting leadership theories and development programs to values and to the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.

Murphy, J., (2005). Reculturing the Profession.Chapter 4: Reculturing the Profession of educational Leadership: New Blueprints», 65-82.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Θεριανός, Κ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση: Από τον Εναγκαλισμό του Κράτους στη Μέγγενη της Αγοράς. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ.

Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής,* (σελ. 53-68). Αθήνα: Επίκεντρο.

Ιορδανίδης, Ι. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 123-157). Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κανονιστική Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/1056557/Δ1/16-10-2002. Άρθρα 27-32.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής,* (σελ. 211-225).Αθήνα: Επίκεντρο.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής,* (σελ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 231-242). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σαΐτης, Αθ. Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής, (σελ. 227-256). Αθήνα: Επίκεντρο.

Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, Εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής,* (σελ. 69-87). Αθήνα: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, (σελ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑΣ Γ. ΜΑΡΚΟΓΙΑΝΝΑΚΗ

Διεύθυνση: Νικομηδείας 1Α, Δράμα.
Τηλέφωνα Επικοινωνίας: 25210 33693, 694 54 55 267
Mail: **Joymark2407@yahoo.gr**

Η Χαρίκλεια Μαρκογιαννάκη γεννήθηκε στη Δράμα. Αποφοίτησε από την Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας το 1985. Το 1998 απόκτησε τον πρώτο μεταπτυχιακό τίτλο στη Συγκριτική Λογοτεχνία (Α.Π.Θ.) και το 2014 τον δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο στην

Διοίκηση Επιχειρήσεων (ΤΕΙ ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ). Υπηρετεί από το 1991 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Υποδιευθύντρια στο 3ο Λύκειο Δράμας).

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΘΕΟΔΩΡΟΥ Α. ΚΟΥΤΡΟΥΚΗ

Τηλέφωνα Επικοινωνίας: 693 22 76 177
Mail: **theodoroskoutroukis@cyta.gr**

Ο Θεόδωρος Κουτρούκης γεννήθηκε το 1966 στη Θεσσαλονίκη. Είναι οικονομολόγος της εργασίας και επίκουρος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σπούδασε στα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης (B.Sc., M.Sc.), Πάντειο (Ph.D., PostDoc), Οικονομικό Αθηνών (PostDoc) και ΕΑΠ (M.A.). Είναι Διαιτητής συλλογικών διαπραγματεύσεων στον ΟΜΕΔ και αξιολογητής προγραμμάτων ΕΚΤ. Είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης Οικονομολόγων της Εργασίας (EALE) και της Διεθνούς Ένωσης Εργασιακών Σχέσεων (IIRA). Εργάστηκε ως ερευνητής σε πολλά projects. Είναι συγγραφέας εννέα βιβλίων, με πολλές δημοσιεύσεις σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά. Έχει γράψει τα βιβλία: Εργασιακές σχέσεις και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, εκδ. Σάκκουλας Αντ. Ν., Εργασιακές Σχέσεις, εκδ., Κριτική, Η διεύρυνση του τομέα των υπηρεσιών, εκδ. Κριτική.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Η έννοια της «Σχέσης» στην εφαρμογή των λειτουργιών της Συμβουλευτικής

Χολέβας Νικόλαος
Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Περιφερειακή Διεύθυνση Π. & Δ. Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας
nicholevas@sch.gr

Σιαφαρίκα Ευαγγελία
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε. Β΄ Αθήνας
Περιφερειακή Διεύθυνση Π. & Δ. Εκπαίδευσης Αττικής
siafev@yahoo.gr

Περίληψη

Στενά συνδεδεμένη με τις γενικές αρχές της επικοινωνίας είναι η έννοια της «σχέσης» και οι παράμετροι που τη διέπουν. Αυτές οι παράμετροι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μπορεί να είναι η έννοια, τα χαρακτηριστικά, τα είδη, οι γνήσιες και μη γνήσιες σχέσεις, τα επίπεδα και οι θεωρίες αυτής. Στην έννοια της σχέσης ενυπάρχει η έννοια του ζεύγους όπου με αντιθετικούς μηχανισμούς τα μέλη αλληλοσυμπληρώνονται βαθμιαία και συνεχώς. Η καθημερινότητα μας δείχνει διαρκώς ότι η επαφή με το συνάνθρωπό μας δεν είναι ένα παιχνίδι που κερδίζουμε μια φορά και ζούμε ευτυχισμένοι στην υπόλοιπη ζωή μας. Είναι ένα μέσο ειλικρινούς «κίνησης» προς τον Άλλον. Ένα μέσο να μοιραζόμαστε ανθρώπινα, τα ανθρώπινα προβλήματα και τις ανησυχίες μας. Αυτή η «κίνηση» θα μας απασχολήσει σε αυτήν την εργασία, που σκοπό έχει με την επισήμανση των βασικών στοιχείων, των κατηγοριών, των προϋποθέσεων, των χαρακτηριστικών των «Σχέσεων» καθώς και της σχέσης Υποκειμένου – Αντικειμένου σε αντιπαράθεση με τη «Συνάντηση» να μας βοηθήσει ίσως στην καλύτερη επίτευξή της.

Λέξεις κλειδιά: Γνήσιες – Μη Γνήσιες Σχέσεις, Συνάντηση, Κίνηση

Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να προσεγγιστεί η έννοια της σχέσης, μιας και το θέμα είναι αρκετά σημαντικό αλλά και πολυσύνθετο, που απαντά σε μια σειρά ερωτημάτων που απασχολούν το καθένα μας τόσο στη δύσκολη επικοινωνία με τον εαυτό μας όσο με τους άλλους σε μια προσπάθεια να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να εγκαθιδρυθεί μια ουσιαστική και αληθινή σχέση. Μέσα από την εξέταση της βιβλιογραφίας θα εστιάσουμε κυρίως στη διερεύνηση εκείνων των παραμέτρων της έννοιας που την προσδιορίζουν, όπως τα χαρακτηριστικά της, τα είδη, τα επίπεδα και οι θεωρίες με ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρωπιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με το σημαντικότερο εκπρόσωπό της τον C. Rogers, ο άνθρωπος θεωρείται ότι είναι από τη φύση του ενεργητικό ον. Η ζωή του διαπνέεται από μια θεμελιώδη, ισχυρή, εποικοδομητική τάση να «πραγματώσει» τις δυνατότητές του και να έχει μια πλήρη, πολύπλοκη, ολόπλευρη ανάπτυξη. Το «πρόσωπο» όταν ενεργεί με πληρότητα απολαμβάνει ολική αυτοαποδοχή, έχει επιτυχία στις διαπροσωπικές του σχέσεις και είναι πλήρως αυθόρμητα ανοιχτό στην εμπειρία κάθε στιγμής (Rogers, 1961: 16-18). Οι απόψεις του Rogers είχαν μεγάλη απήχηση και στα εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών. Σύμφωνα με τις δέκα βασικές αρχές που

διατύπωσε, η μάθηση θεωρείται σημαντική όταν είναι σχεσιοδυναμική και το περιεχόμενό της γίνεται αντιληπτό και σχετίζεται με τους στόχους του ίδιου του μαθητή (Rogers, 1969: 186), αλλά και όσο λιγότερο νιώσει το άτομο ότι απειλείται, τόσο μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία του σε πολλά επίπεδα και η μάθηση να γίνει αποτελεσματικότερη (Rogers, 1969: 194).

Η έννοια της «Σχέσης»

Βασική μας προσέγγιση στο θέμα των Σχέσεων θα είναι η Προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers, η οποία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει από μόνος του την ικανότητα για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993:141). Η σημαντικότητα της σχέσης εστιάζεται και στη σημασία που έδωσε ο ίδιος ο Rogers στην αλλαγή της προσωπικότητας του πελάτη, που προήλθε μέσα από τις πολλές προσωπικές εμπειρίες που είχε από τις θεραπευτικές σχέσεις μαζί τους(Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993). Αλλά και η υπαρξιακή θεωρία συμβουλευτικής, που έχει αρκετά κοινά σημεία με τη θεωρία του Rogers, τονίζει τη σπουδαιότητα της θεραπευτικής σχέσης (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993).

Στην έννοια της σχέσης ενυπάρχει η έννοια του ζεύγους όπου με αντιθετικούς μηχανισμούς τα μέλη αλληλοσυμπληρώνονται βαθμιαία και συνεχώς. Είναι μια γενική κατάσταση όπου κυρίως εμφανίζεται σε πρόσωπα χωρίς να αποκλείεται η εμφάνιση της και σε καταστάσεις, γεγονότα, ιδέες και αντικείμενα. Ως κατάσταση συνδέει τα περισσότερα άτομα τα οποία ήδη αισθάνονται «κοινωνικοί του περιέχοντος».

Σύμφωνα με το Σάλιβαν «…κάθε προσωπική ανάπτυξη και οπισθοδρόμηση, καθώς και κάθε προσωπική θεραπεία ή ανάπτυξη έρχονται δια μέσω της σχέσης μας με άλλους ανθρώπους. Αυτό που είμαι κάθε δεδομένη στιγμή, στη διαδικασία μου να γίνω ένα ολοκληρωμένο άτομο, καθορίζεται από τις σχέσεις μου με εκείνους που με αγαπάνε ή αρνούνται να με αγαπήσουν, με εκείνους που αγαπώ ή αρνούμαι να αγαπήσω». Αυτή η σχέση κατά τον Powell πρέπει να είναι τέτοια ώστε «να είμαι ελεύθερος να σου πω τις σκέψεις μου, να σου πω τις κρίσεις και τις εκτιμήσεις μου, να σου εκθέσω τους φόβους και τις απογοητεύσεις μου, να παραδεχθώ σε σένα τις αποτυχίες και την ντροπή μου, να μοιρασθώ μαζί σου τους θριάμβους μου… » (Κοσμάτος Β., 1998:121)

Κατηγορίες Σχέσεων

Έχοντας λοιπόν την έννοια της σχέσης κάνουμε τον εξής διαχωρισμό σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στις σχέσεις όπου οι ρόλοι είναι καθορισμένοι και δημιουργούνται από εξωτερικές απαιτήσεις ή και πιέσεις και στις σχέσεις που ξεκίνησαν από μόνες τους και που εθελοντικά μπορούν να αρχίσουν να καλυτερέψουν ή και να χειροτερέψουν (Verderber R.,1998:256)

Τέτοια παραδείγματα των παραπάνω κατηγοριών των σχέσεων είναι:

α) Ψυχολογικού περιεχομένου (σχέσεις γιατρών και ασθενών)

β) Διαπροσωπικές –επαγγελματικές σχέσεις, με σημαντικό ρόλο να έχουν οι μη λεκτικές επιρροές (πέρα των λεκτικών), όπως ο ρόλος της εμφάνισης, των στάσεων και των κινήσεων του σώματος, της οπτικής επαφής, των διαπροσωπικών αποστάσεων και των παραγλωσσικών φαινομένων, που αποτελούν κώδικες ισχύος και διαδραματίζουν ρόλο στις ιεραρχικές σχέσεις (Πολεμικός κ.ά., 2011: 92-114).

γ) Κοινωνικοπολιτιστικού περιεχομένου (σχέσεις μορφωτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα)

δ) φιλικού περιεχομένου

ε) ερωτικού περιεχομένου

στ) οικογενειακού περιεχομένου

Προϋποθέσεις Σχέσεων

Παρόλα αυτά η εγκαθίδρυση σχέσης ανεξαρτήτως κατηγορίας έχει ορισμένες προϋποθέσεις που αφενός πρέπει να πληρούνται όλες και αφετέρου ανάλογα με την κατηγορία σε κάποια προϋπόθεση ενδεχομένως πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα και σε κάποια άλλη όχι. Έτσι θεωρούμε ως απαράβατες προϋποθέσεις για την πραγμάτωση της έννοιας της σχέσης τα παρακάτω:

α) Το επικοινωνιακό εγχείρημα (ο λόγος της προσπάθειας ή τελικά της δημιουργίας της σχέσης)

β) Η θετική συμπεριφορά (αναγνωρίζουμε τον άλλο εκ των προτέρων δεν τον αμφισβητούμε)

γ) Εμπιστοσύνη στον άλλο θεωρώντας ότι έρχεται χωρίς προσωπείο πράγμα που κάνουμε και εμείς

δ) Συγκέντρωση στο πλαίσιο αναφοράς του άλλου (ικανότητα ακρόασης, ικανότητα ανταπόκρισης και αναφέρουμε με συντομία τον ορισμό της ακρόασης ως μια ενεργό διαδικασία που περιλαμβάνει την προσοχή, κατανόηση, αξιολόγηση, μνήμη και ανταπόκριση). (Verderber R.,1998: 194)

ε) Εγκαθίδρυση κλίματος πραγματικής, ισότιμης αμοιβαιότητας στη διαλογική φάση

Τα χαρακτηριστικά των Σχέσεων

Οι σχέσεις αποβαίνουν θετικές και αποτελεσματικές όταν έχουν ειδικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι:

- ✓ Σχέσεις ανοιχτές που επιτρέπουν και στα δύο μέρη να επικοινωνούν με ειλικρίνεια και αμεσότητα (Gordon, 7974, σ. 24, όπως αναφέρεται από το Ματσαγγούρα, 2000:370-371).
- ✓ Σχέσεις φροντίδας, που εκφράζουν με αμοιβαίο τρόπο το ενδιαφέρον της μιας πλευράς για την άλλη (Gordon, 7974, σ. 24, όπως αναφέρεται από το Ματσαγγούρα, 2000:370-371).
- ✓ Σχέσεις αλληλεξάρτησης και όχι μονομερούς εξάρτησης της μιας πλευράς απ' την άλλη (Gordon, 7974, σ. 24, όπως αναφέρεται από το Ματσαγγούρα, 2000:370-371).
- ✓ Σχέσεις διάκρισης, ώστε οι δυο πλευρές να αναπτύσσουν την ατομικότητα τους (Gordon, 7974, σ. 24, όπως αναφέρεται από το Ματσαγγούρα, 2000:370-371).
- ✓ Σχέσεις αμοιβαιότητας, ώστε να μην ικανοποιούνται οι ανάγκες του ενός σε βάρος του άλλου (Gordon, 7974, σ. 24, όπως αναφέρεται από το Ματσαγγούρα, 2000:370-371).
- ✓ Σχέσεις ενσυναίσθησης, που σημαίνει, σύμφωνα με το Rogers, να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σα να ήταν ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο «σαν» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993:327).
- ✓ Σχέσεις «θεραπευτικές», όταν δυο πρόσωπα βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή. Σε αυτού του είδους σχέση ο πρώτος, που τον ονομάζουμε «πελάτη», βρίσκεται με τον εαυτό του σε κατάσταση ασυμφωνίας, μη συνοχής, είναι ευτραυμάτιστος και αγχωμένος. Ο δεύτερος, που θα ορίσουμε ως ¨θεραπευτή», είναι σε συμφωνία εξωτερική και εσωτερική, είναι ολόκληρος και γνήσιος μέσα στη σχέση. Ο θεραπευτής αισθάνεται μια «εμπαθητική» κατανόηση για το εσωτερικό πλαίσιο αναφορών του πελάτη και επιχειρεί να κοινοποιήσει αυτή του την εμπειρία, γεγονός που συντελεί αφάνταστα στην έναρξη της διαδικασίας θεραπευτικής αποκατάστασης του πελάτη (Κοσμόπουλος, 1996).

Η Σχέση Υποκείμενο – Αντικείμενο σε αντιπαράθεση με τη «Συνάντηση»

Στη γλώσσα της υπαρξιακής ψυχολογίας, συνάντηση σημαίνει μια ξεχωριστή σχέση ανάμεσα σε δυο πρόσωπα. Ανάμεσα σε πρόσωπα που έχει επιτευχθεί συνεννόηση ή επικοινωνία. Μια ύπαρξη επικοινωνεί με μια άλλη ύπαρξη ,μια ύπαρξη μοιράζεται τα πάντα με μια άλλη ύπαρξη. Ο Γκαμπριέλ Μαρσέλ αποκαλεί αυτή τη σχέση "οντολογική κοινωνία", μια πραγματική συγχώνευση δύο ανθρώπων. Ο Μαρσέλ εξηγεί ότι οι συγκινήσεις και η συμπάθεια μας δε ζωντανεύουν όταν αντιμετωπίζουμε τα βάσανα των άλλων στην καθημερινή μας ζωή. Απλά για κάποιο λόγο δεν μπορούμε ν' ανταποκριθούμε σ' αυτές. Απλά δεν υπάρχουν για μας. Ωστόσο μπορεί να λάβουμε κάποιο μήνυμα από κάποιο μακρινό φίλο και αυτόματα να είμαστε δίπλα του στη χαρά ή στη λύπη, νιώθοντας το συναίσθημα του το οποίο βιώνουμε κιόλας.(Powell ,1993 : 44,45)

Σύμφωνα με τον Μάρτιν Μπιούμπερ φιλόσοφου της διαπροσωπικότητας στη συνάντηση το άλλο άτομο δεν είναι πλέον πρόσωπο απρόσωπο 'αυτός' ή 'αυτή', αλλά για το δικό μου εγώ γίνεται ένα ευαισθητοποιημένο αλληλοεξαρτημένο 'εσύ'. Το άλλο πρόσωπο γίνεται με κάποιο μυστηριώδη και σχεδόν ακαθόριστο τρόπο μια ξεχωριστή ύπαρξη στα μάτια μου μέρος του κόσμου μου και μέρος του εαυτού μου. Μπαίνω όσο είναι δυνατό στο κόσμο της πραγματικότητας του και μπαίνει κι εκείνο στον κόσμο της δικής μου πραγματικότητας. (Powell, 1993:45)

Εκεί που υπάρχει αληθινή επικοινωνία το ενδιαφέρον των ανθρώπων που παίρνουν μέρος σε μια τέτοια σχέση δεν απευθύνεται τόσο στα προβλήματα ή τις λύσεις τους όσο στην επικοινωνία και τη σύμπνοια. Ανοίγω τον εαυτό μου και τον κόσμο μου σε σένα για να μπεις, και εσύ ανοίγεις τον εαυτό σου και τον κόσμο σου σ' εμένα για να μπω εγώ. Σου έχω επιτρέψει να με βιώσεις σαν άνθρωπο, με όλη την πληρότητα μου σαν άτομο, και σ' έχω βιώσει κι εγώ με τον ίδιο τρόπο.- Βιώνω συνεχώς τη συνεχή ανάπτυξη, την συνεχώς καινούργια πραγματικότητα σου και εσύ βιώνεις την πραγματικότητα τη δική μου. (Powell, 1993)

Για να πραγματωθεί η έννοια της σχέσης αναφέρθηκε πως η επικοινωνία πρέπει να είναι ουσιαστικά πραγματική, να θέλουμε και να μπορούμε να μπούμε στη θέση του άλλου και να μη ξεγελούμε ή μπερδεύουμε τον εαυτό μας με επικοινωνία τύπου κοινωνικών συμβάσεων εμείς και οι απέναντι που πρέπει κάτι να πούμε επειδή έτσι επιβάλλεται, επειδή έτσι είναι το πρέπον, όταν δε επικοινωνήσουμε, να έχουμε και την πλασματική ευχαρίστηση πως κάτι κάναμε.

Τις κοινωνικές συμβάσεις τις υπηρετήσαμε, όμως το κενό που λογικά θα έπρεπε να' χει φύγει παραμένει, αν δε μεγαλώνει, μαζί με την απορία του τι συμβαίνει και δε νιώθουμε πιο ολοκληρωμένοι, τι συμβαίνει και νιώθουμε πως ο άλλος ήταν "κάποιος".

Οι θεωρητικοί της επικοινωνίας την έχουν χωρίσει σε πέντε επίπεδα που το καθένα αντιπροσωπεύει την θέληση ή την ικανότητα να μπούμε πραγματικά στον κόσμο του άλλου , να βιώσουμε τα συναισθήματα του , την πραγματικότητα του.

Αρχίζοντας απ' το επίπεδο πέντε αναφερόμαστε στη στερεότυπη συζήτηση που πραγματώνεται μέσα από φράσεις του τύπου «τι κάνεις», «τι κάνει η οικογένεια σου», «χάρηκα που σε είδα» κ.λ.π.

Στο επίπεδο τέσσερα εξακολουθεί να υπάρχει η άρνηση ουσιαστικής επικοινωνίας. Η θεματογραφία των συζητήσεων περιφέρεται στην απλή αναφορά καταστάσεων και προσώπων χωρίς να μπει και το προσωπικό στοιχείο ή μπορεί να έχει και τη μορφή κουτσομπολίστικης συζήτησης. -Δε δίνουμε ούτε και ζητάμε κάτι το ουσιαστικό.

Το επίπεδο τρία χαρακτηρίζεται από λίγο περισσότερη επικοινωνία . Αναφέρω προσωπικά στοιχεία, ιδέες, κρίσεις, αποφάσεις, όμως η επικοινωνία δεν είναι ανοιχτή. Υπάρχουν πάρα πολλές προϋποθέσεις τόσο στον όγκο, όσο και στο είδος και την ποιότητα των πληροφοριών που εναλλάσσονται και εξαρτώνται πολύ απ' αυτό που επιθυμώ απ' τον άλλον. «Θέλω να είμαι σίγουρος ότι θα με αποδεχτείς με τις ιδέες, τις κρίσεις και τις αποφάσεις μου. Αν ανασηκώσεις τα φρύδια ή στενέψεις τα μάτια, αν χασμουρηθείς ή κοιτάξεις το ρολόι σου, πιθανόν ν' αποσυρθώ σε ποιο ασφαλές έδαφος. Θα σπεύσω στο καταφύγιο της σιωπής ή θ' αλλάξω το θέμα της

συζήτησης ή ακόμα χειρότερα , θ' αρχίσω να λέω πράγματα που υποψιάζομαι ότι θέλεις ν' ακούσεις. Θα προσπαθήσω να σου γίνω ευχάριστος». (Powell, 1993:52)

Στο επίπεδο δύο εκφράζουμε ιδέες, κρίσεις, πεποιθήσεις όχι όμως όπως στο επίπεδο τρία. Σύμπτωση ιδεών, κρίσεων, πεποιθήσεων ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο που τα εκφράζουμε συνεπάγεται σύμφωνους συνομιλητές ή τελικά άτομα που μας καταλαβαίνουν, όπου 'επικοινωνούμε'. Αυτό δεν πρόκειται να συμβεί αν δεν υπεισέλθει και η δική μας μοναδικότητα , δηλαδή τα συναισθήματα που με διατρέχουν κάτω απ' αυτές τις ιδέες. Έτσι μπορεί ο άλλος να μας καταλάβει και κατ' αυτό τον τρόπο θα τον καταλάβουμε. Και γιατί δεν κάνουμε αυτό το απλό πράμα, λύνοντας έτσι μεγάλο μέρος του προβλήματος μας. Ίσως η απάντηση βρίσκεται στους κοινωνικούς κανόνες που λένε ότι η έκφραση συναισθημάτων είναι ανεπίτρεπτη, πόσο μάλλον συναισθημάτων που για θρησκευτικούς κατά το πλείστον λόγους φορτίζονται με πρόσθετη αποτρεπτικότητα επειδή είναι αμαρτία ή επειδή θα καταλήξουμε στην κόλαση. - Έτσι η επιλογή γίνεται με κριτήριο τις επενέργειες που θα έχει η κρίση για μας σε συγκινησιακό επίπεδο, έχοντας ταυτόχρονα και το φόβο ότι τόσο ανοιχτή έκφραση συναισθημάτων περισσότερα προβλήματα θα δημιουργούσε παρά θα έλυνε.

Φτάνοντας στην κορυφαία επικοινωνία του επιπέδου ένα θα δούμε ότι υπάρχει η αίσθηση της τέλειας και αμοιβαίας σύμπτωσης. Νιώθουμε ότι ο άλλος μοιράζεται τις δικές μας αντιδράσεις. Είναι μια κατάσταση που μπορούμε να νιώσουμε μόνο κατά περιόδους στη διάρκεια της ζωής μας που σε σχεσιακό επίπεδο πρέπει να χαρακτηρίζεται από εντιμότητα και ειλικρίνεια.

Η «κίνηση» πεμπτουσία του Διαλογικού Φαινομένου

Η κίνηση προς τον Άλλον δεν μπορεί να γίνει αν δε διαθέτουμε την απαιτούμενη ψυχολογική και πνευματική ωριμότητα αν δε βιώνουμε βαθιά την ελλειπτικότητα και μοναχικότητα αν δε κατορθώνουμε να ελευθερωθούμε από οτιδήποτε αναστέλλει την έξοδο από το εγώ και την κίνηση προς το εσύ. Ο Krisnamurti κάνει διάκριση ανάμεσα στη μοναχικότητα και την μοναξιά. Μπορεί κανείς να επικοινωνήσει αληθινά όταν υπάρχει μοναχικότητα όταν δεν είναι απλά και ωραία ο εαυτός του (Κοσμόπουλος, 1995: 119)

Σύμφωνα με τον Buber μέσα στην <u>αγάπη</u> ένα Εγώ, αναλαμβάνει την ευθύνη ενός εσύ και ενώ τα συναισθήματα τα έχουμε η <u>αγάπη</u> είναι ένα γεγονός που <u>δημιουργείται.</u> Η αγαπητική σχέση έχει ένα χαρακτήρα ενεργητικό: δεν είναι παθητικότητα στασιμότητα, ακινησία. Είναι ενέργεια την ξεκινάει από μέσα μας και ξαναγυρίζει σε μας, που εκτείνεται στο άλλο και στον άλλον, κίνηση αμφίδρομη και αληθινή για την Αλήθεια μέσα από προσεγγίσεις μεταφυσικές πολιτιστικές, παιδαγωγικές, κοινωνικοοικονομικές. Αν η αγαπητική κίνηση εμπνέεται μόνο από το συναίσθημα και τις παρορμήσεις δεν θα μπορέσει να φτάσει στην ετεροκεντρικότητα, να ξεφύγει από τα δεσμά του ναρκισσισμού.... Η ετεροκεντρικότητα είναι μια κατάσταση μετά από άσκηση, μέσα στο χρόνο (Κοσμόπουλος Α., 1995:127). Ο Κοσμόπουλος αναφέρεται στις σχέσεις δασκάλου - παιδιού που συχνά είναι σαγηνευτικές: οι φιλοδοξίες ή ο παιδισμός του δασκάλου αν τον γοητεύσουν κινδυνεύει η παιδαγωγική ορθοτομία. Και το ίδιο το παιδί μπορεί να γίνει αιτία για να «ξεστρατίσει» ο δάσκαλος από τη χαραγμένη παιδαγωγική πορεία. Η παρουσία του δασκάλου ξυπνάει στο παιδί αντιδράσεις απέναντι στην πατρική εξουσία· οι συμμαθητές του επίσης μπορούν να ξυπνήσουν αντιδράσεις που οφείλονται σε αναβιώσεις των παιδικών του σχέσεων με το «καλό» ή «κακό αδερφό» οι σχέσεις αυτές είναι ικανές να αναπτύξουν ή να τραυματίσουν την κοινωνικότητα (Κοσμόπουλος, 1995: 128) ... Έτσι είναι απαραίτητος ο <u>ασκητισμός</u> του δασκάλου. Η αγάπη του πρέπει να είναι ενορατική, διεισδυτική και να είναι σε θέση να τον οδηγήσει ώστε να ανταποκριθεί σωστά, όχι μόνο στις συνειδητές αλλά και στις ασυνείδητες αναζητήσεις του παιδιού τότε θα παίξει <u>οδηγητικό</u> ρόλο, που, ίσως, απαιτήσει να δώσει στην αγάπη του «αποστασιακό» ή και «σκληρό» πρόσωπο (Κοσμόπουλος, 1995:129). Αυτή η απόσταση δεν είναι απομάκρυνση αλλά διαθέσιμη παρουσία. Το να μπεις στη θέση ενός παιδιού για να το καταλάβεις, δε σημαίνει να το αποχωριστείς αλλά να διατηρήσεις

εκείνη την απόσταση που διευκολύνει τον παιδαγωγό στην αυτοκυριαρχία του (Κοσμόπουλος, 1995:129)

Στο ερώτημα πώς ο παιδαγωγός θα καταφέρει το θερμό δόσιμο στο μαθητή του χωρίς να επιτρέψει στις ασυνείδητες τάσεις του τελευταίου να τον μεταβάλουν σε αντικείμενο τους; Ίσως με την άσκηση στον αυτοέλεγχο και στη σχεσιακή διαφάνεια που θα διεγείρει την αυτοσυγκράτηση ή θα διευκολύνει την αποφυγή δραματοποίησης των σχέσεων. Ίσως και με το χιούμορ που όταν δεν είναι ειρωνεία τόσο ταιριάζει στην αγωγή των εφήβων. (Κοσμόπουλος, 1995: 129)

Γνήσιες Σχέσεις

Η πλήρωση των παραπάνω προϋποθέσεων οδηγούν στην δημιουργία σχέσεων που βιβλιογραφικά αλλά και ουσιαστικά χαρακτηρίζονται ως **«γνήσιες σχέσεις».** Ο Κοσμόπουλος γράφει ότι «Η γνήσια σχέση, προϋποθέτει την αμοιβαία και ολική εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη είναι εκείνη που θα ζεστάνει και τους δυο ώστε να αποβάλλουν την αμυντική επιφύλαξη τους και να δοθούν στη σχέση. Για την προσωπική, ιδιαίτερα, σχέση, η διαφάνεια των προθέσεων και των συνειδήσεων, αποκτά τη σημασία όρου για την ύπαρξη της. Ο διάλογος είναι αυθεντικός όταν ο κάθε συνομιλητής δίνει σημεία αναφοράς για την προσωπικότητα του. Δηλαδή στην πράξη αυτό σημαίνει πως ο καθένας παρουσιάζει τον εαυτό του στον άλλον και μάλιστα όσο μπορεί πιο πιστά προς την εικόνα που ο ίδιος τουλάχιστον έχει για τον εαυτό του. Είναι απόλυτα ειλικρινής και φανερώνει καθαρά τη σκέψη του πάνω στο θέμα που συζητείται. Στις δυσκολίες που παρουσιάζονται δεν διαλέγει λύσεις «φυγής» και δεν ψευτίζει την εικόνα που παρουσιάζει στον άλλον» (Κοσμάτος , 1998:123)

Μη Γνήσιες Σχέσεις

Ωστόσο όμως υπάρχουν και σχέσεις οι οποίες είναι λειψές και λαθεμένες στη ρίζα τους. Δεν είναι οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσουν τα άτομα αυτόβουλα αλλά σχέσεις που υπαγορεύονται πολλές φορές από ψυχαναγκαστικές πιέσεις. Ως κοινό χαρακτηριστικό αυτών αναφέρεται το ανελεύθερο της συνθήκης τους όπου οι μετέχοντες νιώθουν σκλάβοι του άλλου και σκλάβοι της βαθιάς τους ανάγκης που τους κυβερνά. Είναι οι λεγόμενες **«μη γνήσιες σχέσεις».** Αυτές μπορεί να είναι:

α) Καταπιεστικές σχέσεις (το άτομο έχει την ανάγκη να επιβάλλεται)

Τα συνηθέστερα κίνητρα της εξουσιαστικής και καταπιεστικής αυτής μορφής των σχέσεων είναι:

- ✓ Κίνητρο ναρκισσιστικής παντοδυναμίας
- ✓ Κίνητρο για συντροφικότητα που λειτουργεί σ' ένα σαδιστικό χαρακτήρα.
- ✓ Κίνητρο αναπλήρωσης συναισθημάτων μειονεξίας.

β) Σχέσεις εξάρτησης (είναι η σχέση ανάμεσα σε δυο όντα που ο ένας δεν μπορεί να συμπεριφέρεται και να δρα χωρίς να παρεμβαίνει ο άλλος)

Οι ρίζες της παθολογικής αναζήτησης ενός ατόμου για εξάρτηση από κάποιο άλλο βρίσκονται είτε σε θερμές ή υπερπροστατευτικές εμπειρίες ,είτε, αντίθετα σε τραυματικές εμπειρίες των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα ή το οικογενειακό περιβάλλον γενικότερα. (Κοσμόπουλος Α., 1995:190). Στις σχολικές σχέσεις κυρίως μιλάμε για εξάρτηση του παιδιού απ' το δάσκαλο, αλλά μπορεί κι ο δάσκαλος να είναι εξαρτημένος απ' τη γραφειοκρατική και απρόσωπη υπηρεσία καθώς επίσης και από το μαθητή του. Μια ασυνείδητη σχέση εξάρτησης απ' τους μαθητές μπορεί να προκύψει ως απόρροια της ψυχοσεξουαλικής του ανωριμότητας καθώς και της ιδεολογικής του σύγχυσης. (Κοσμόπουλος Α.,1995:192)

γ) Σχέσεις με «αντικείμενο» (το άτομο δεν αρνείται τον άλλον αλλά και δεν τον δέχεται ουσιαστικά παρά μόνο φαινομενικά. Δημιουργεί εντυπώσεις αγάπης για να προκαλεί την προσοχή του άλλου)

δ) Σχέσεις φυγής οι οποίες υποδιαιρούνται σε:

- ✓ αρνητικές - παθητικές (στην πραγματικότητα ο άλλος δεν είναι για αυτόν παρά μόνο η αφορμή για να μιλήσει για ή ορθότερα με τον εαυτό του)
- ✓ αρνητικές - ενεργητικές (απορριπτική διάθεση που οφείλεται σε συναισθήματα κατωτερότητας και δειλίας, συναισθήματα αποκλεισμού από τους άλλους π.χ. νομίζει πως τον ειρωνεύονται, σε συναίσθημα εγκατάλειψης)
- ✓ μεταβιβαστικές (το άτομο αποφεύγει με κάθε τρόπο τη διαπροσωπική σύγκρουση ή συνάντηση)

Αναγνωρίζουμε στοιχεία ψυχοπαθολογίας στις παραπάνω περιπτώσεις τα οποία ευθύνονται στο μεγαλύτερο βαθμό για την αποτυχία των σχέσεων. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις σχέσεων οι οποίες δεν εμπεριέχουν την κατάληξη των «μη γνήσιων». Οι υγιείς κατά τα άλλα μη παθολογικές σχέσεις οι οποίες αποτυγχάνουν είναι συνέπεια της ελλειμματικής προσωπικότητας ή του χαρακτήρα ή της ανατροφής του ατόμου, π.χ. το παρορμητικό άτομο το οποίο λόγω της πληθωρικότητάς του όχι μόνο δεν αφήνει τον άλλο να μιλήσει αλλά ούτε και τον ακούει. Μπορεί να είναι συνέπεια της δυσκολίας της επικοινωνίας αλλά και την δυνατότητας ανταπόκρισης των συγκινησιακών κέντρων, π.χ. καταπιεσμένος θυμός, ανέκφραστα συναισθήματα κλπ.

Θεωρίες Σχέσεων

Η επιστήμη προσπαθώντας να κωδικοποιήσει, να εξηγήσει και να αναλύσει την δυναμική των σχέσεων από την αρχαιότητα ως και σήμερα έχει αναπτύξει διάφορες θεωρίες οι οποίες συνοπτικά είναι:

1. **Οντολογικού χαρακτήρα** (Προσωκρατικοί: Ηράκλειτος, Δημόκριτος) Ο Ηράκλειτος εκφράζει την πίστη του στην συμπληρωματική δυνητικότητα των αντίθετων και στην μέσα από αυτήν δημιουργία της αρμονίας.
2. **Μεταφυσικού χαρακτήρα.** Ο Πλάτων και οι εμπνευσμένοι από την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία πατέρες ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Η επικοινωνία και η σχέση με τους ανθρώπους είναι αυτονόητη όταν προϋπάρχει η σχέση με το θεό.
3. **Υπαρξιακού και κοινωνικού χαρακτήρα. Υπαρξιακού:** εδώ ανήκουν οι περισσότεροι φαινομενολόγοι υπαρξιστές που θεωρούν τα αντίθετα κάτω από κάποιο πρίσμα αμοιβαίας συμπληρωματικότητας που πραγματώνεται διαλεκτικά μέσα στο χρόνο και που είναι σε θέση να εξελιχθεί σε σχέση. (Buber). **Κοινωνικού:** δίνεται έμφαση στη σύγκρουση (Marx, Engels). Οι Μαρξιστές θεωρούν τη σύγκρουση των αντίθετων ως τη διαδικασία που θα οδηγήσει στην ελευθερία και την κοινωνική αγάπη.
4. **Βιολογική θεωρία.** Ενστικτώδης παρορμήσεις αποτελούν το υπέδαφος της κοινωνικής μας ζωής και συμπεριφοράς. Η θεωρία των κινήτρων (επιγνώσεως, ηδονής, ενστίκτου) είναι οι πιο βασικές θεωρίες για την ερμηνεία της κοινωνικής συμπεριφοράς.
5. **Κοινωνική - ψυχολογική.** Εγκαινιάζεται από την φαινομενολογία όπου έδειξε πως ο άνθρωπος τόσο στην πρωτόγονη όσο και στην πολιτισμένη μορφή της ανάπτυξης του βρίσκεται σε σταθερή επαφή με το διανθρώπινο και φυσικό του περιβάλλον και έχει μαζί του σχέσεις ανταλλαγής πριν καν γεννηθεί. - Ο Γάλλος φαινομενολόγος **Merleau-Ponty** υποστηρίζει ότι υπάρχει ένας κόσμος βιωμένος , πριν γίνει ένας κόσμος γνωστός. Μέσα σ' αυτή την πραγματικότητα το παιδί 'γνωρίζει' εσωτερικά τον κόσμο πριν τον γνωρίσει. Η συγκέντρωση στον εαυτό μας, ο διάλογος με τον εαυτό μας, καθώς και η κίνηση προς το αντικείμενο μάθησης το Άλλο, αποτελούν στάδια για να γίνει πράξη η σχεσιακή μάθηση εκείνου , με το

οποίο βρισκόμαστε σε ανυποψίαστη σχέση. Απέναντι στο αντικείμενο παίρνουμε ύφος μαχητή και περνώντας αρχικά απ' τη σαδιστική-κυριαρχική ή μαζοχιστική - υποτακτική φτάνουμε σε μια διαλεκτική και εναρμονισμένη σχέση. Σημαντικά είναι και τα στάδια της προσκόλλησης και της αποκόλλησης απ' το αντικείμενο. Με την προσκόλληση δηλώνεται η ερωτική προσέγγιση του αλλότριου, αλλά και η αποκόλληση που δεν είναι καταστροφή της σχεσιακής συνθήκης, αλλά μια εσωτερική απόσταση απαραίτητη για τη διάσωση της ορθοτομίας στη μάθηση που αναπτύσσεται μέσα στη σχέση.

6. **Ψυχογενετική.** Η ψυχολογική ανάπτυξη του ανθρώπου στηρίζεται στη διαλεκτική των πράξεων το με το περιβάλλον.

Από πολλούς ερευνητές χωρίς να αγνοηθεί η ψυχο-φυσιολογική δομή του ατόμου τονίζεται η σπουδαιότητα των σχέσεων του περιβάλλοντος με το παιδί.

- ✓ Μετά τα τρία χρόνια τα παιδιά διαφοροποιούνται ανάλογα με την ποιότητα και την ποσότητα των σχέσεων του κοινωνικού-παιδαγωγικού περιβάλλοντος με το παιδί και συγκεκριμένα ανάλογα με τη έμπρακτη προσοχή που δίνεται στο παιδί , στον πλούτο, στη μορφή και στην ποιότητα των σχέσεων της μητέρας και του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κοσμόπουλος,1995:433)
- ✓ Μεγάλη είναι η συσχέτιση, όπως στατιστικές έρευνες μαρτυρούν, ανάμεσα στο κοινωνικο - οικονομικό επίπεδο του υποκειμένου και στη διανοητική του ανάπτυξη.
- ✓ Όσο μεγαλύτερος ο χωρισμός του βρέφους απ' τη μητέρα τόσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική και φυσιολογική κατάπτωση του παιδιού που μπορεί να φτάσει μέχρι το θάνατο του. (Κοσμόπουλος Α.,1995:433) το ανθρώπινο πρό σωπο και ιδιαίτερα το μητρικό, αποτελεί για το παιδί ευχάριστο, και όπως έδειξε η λακανική ψυχανάλυση, σύμβολο αναγνωρίσεως του εαυτού του και δυνατότητα επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. (Κοσμόπουλος, 1995:434)
- ✓ Οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού και μάλιστα οι συγκινησιακές καθορίζουν την ύπαρξη καθώς και την εξέλιξη και τη μορφή των πιο στοιχειωδών ψυχικών αναγκών (Κοσμόπουλος, 1995:434) - Σ' αντίθεση με τον Freud οι σύγχρονοι ψυχαναλυτές δε δέχονται την επιθετικότητα, αλλά αντίθετα την κοινωνικότητα ως πρωταρχική ορμή του ανθρώπινου ψυχισμού. Κάθε φορά που η ταυτιστική ορμή με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος αποτυχαίνει, εμφανίζεται η επιθετικότητα. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που γίνεται μέχρι πέντε χρόνων, παίζει και το στάδιο του καθρέφτη, όπου το παιδί από έξι μέχρι δέκα οχτώ μηνών οικοδομεί την ταυτότητα του μέσα απ' τον καθρεφτισμό του στη σωματική εικόνα της μητέρας του.

Συμπεράσματα

Η παρουσίαση της εργασίας βασίστηκε στη σκέψη των Rogers και Κοσμόπουλου, μιας και αφενός έγινε αναφορά στη σχέση ως σχέση προσώπων και αφετέρου με τις βασικές της διαστάσεις της αποδοχής, της θετικής στάσης, της εμπαθητικής κατανόησης, της γνησιότητας και της ύπαρξης ενός κοινού τόπου.

Γι αυτό και οι σχέσεις αποβαίνουν θετικές και αποτελεσματικές όταν:

α. επιτρέπουν και στα δύο μέρη να επικοινωνούν με ειλικρίνεια και αμεσότητα

β. εκφράζουν με αμοιβαίο τρόπο το ενδιαφέρον της μιας πλευράς για την άλλη

γ. είναι σχέσεις αλληλεξάρτησης και όχι μονομερούς εξάρτησης της μιας πλευράς από την άλλη

δ. είναι σχέσεις διάκρισης, ώστε να μπορεί τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να αναπτύσσουν την ατομικότητά τους

ε. είναι σχέσεις αμοιβαιότητας, ώστε να μην ικανοποιούνται οι ανάγκες του ενός σε βάρος των αναγκών του άλλου

Το πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού παραμένει πάντα μια πολύ σημαντική παράμετρος στο σχεσιακό γίγνεσθαι μιας ομάδας/τάξης, και μέσω αυτού (του σχεσιακού γίγνεσθαι) επιδρά τόσο στη μαθησιακή όσο και στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή. Αυτό συμβαίνει καθώς από τη σχεσιοδυναμική, διευκολυντική και προσωποκεντρική παρουσία του/της εκπαιδευτικού καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η ίδια η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου καθώς και η όποια αντίδραση – ανταπόκριση και περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού – μαθητή.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να προσεγγιστεί το δύσκολο θέμα των σχέσεων, θέμα ιδιαίτερα σημαντικό για το σημερινό εκπαιδευτικό. Η ύπαρξη "σχέσης" του δασκάλου με το μαθητή είναι ένα εγχείρημα ιδιαίτερα απαιτητικό μιας και απαιτεί ενσυναίσθηση, ειλικρίνια, αμεσότητα, πραγματική και ουσιαστική επικοινωνία καθώς και την πεμπτουσία του διαλογικού φαινομένου την «κίνηση», που απαιτεί ψυχολογική και πνευματική ωριμότητα.

Επιχειρήθηκε να απαντηθούν ερωτήματα που μας απασχολούν και όμως δεν μπορούμε να αποκωδικοποιήσουμε το γιατί. Γιατί μερικές φορές παρουσιαζόμαστε διαφορετικοί από ότι στην πραγματικότητα είμαστε; Από που πηγάζουν οι εσωτερικοί φόβοι μας, που εμποδίζουν την αληθινή επικοινωνία με τους άλλους και τον εαυτό μας; Γιατί ως εκπαιδευτικοί κάποιες φορές παρασυρθήκαμε από τις συγκινητικές παρορμήσεις των μαθητών μας; Γιατί κάποιες φορές σε μια συζήτηση, που χάνουμε την ηρεμία μας και γινόμαστε ασυνάρτητοι, αρχίζουμε να κατηγορούμε τους άλλους;

Ο John Powell, στο βιβλίο του «Γιατί φοβάμαι να σου πω ποιος είμαι» αναφέρει: «Οι άνθρωποι που αναπτύσσονται αυτοανανεώνονται. Γίνονται τόσο νέοι όσο κάθε καινούργια μέρα. Μελέτησε το πρόσωπο, τα χέρια και τη φωνή τους για να δεις σημάδια αλλαγής, γιατί είναι σίγουρο πως έχουν αλλάξει».

Αναφορές

Powell J., (1993). *Γιατί φοβάμαι να σου πω ποιος είμαι*. Αθήνα : Διόπτρα.
Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person.* Boston: Houghton-Mifflin
Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn.* Ohio: Merril
Verderber Rudolf , (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας*. Αθήνα : Έλλην.
Κοσμάτος, Ε. (1998). *Σχέση Παιδαγωγού - Παιδαγωγούμενου: Διερεύνηση της δυνατότητας υποστήριξης της μέσω μιας Σχεσιοδυναμικής και Προσωποκεντρικής Ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης του Έλληνα Εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.
Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού,* 38-39, 102-109
Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1993). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η Σχολική Τάξη – Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, στη σειρά Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρη
Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α. & Καΐλα, Μ. (2011). Οργανωτική-διοικητική επικοινωνία: Μη λεκτικές επιρροές σε διαπροσωπικές επαγγελματικές σχέσεις ισχύος. *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, 4, 92-113

Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Εισαγωγή Γραφείων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη δομή της εκπαίδευσης- Προβληματισμοί και αντιστάσεις – Μελέτη περίπτωσεις εισαγωγή γραφείου σε σχολείο της Βόρειας Ελλάδας

Κατσιούλα Παναγιώτα
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Κιλκίς, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς,
21ης Ιουνίου Κιλκίς e-mail pkatsioula@gmail.com.

Μπούτσκου Λεμονιά
Μαθηματικός, Γυμνάσιο Αμυνατίου,
e-mail lemonmp3@gmail.com

Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου,
Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
Διογένους 6, 2404 Έγκωμη Λευκωσία, Κύπρος, e-mail P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Περίληψη

Το συγκεκριμένο κείμενο πραγματεύεται τη δημιουργία και το σχεδιασμό διαδικασιών δράσης για την εισαγωγή του θεσμού των γραφείων επαγγελματικού προσανατολισμού σε έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζοντας στην αρχή την καινοτομία των γραφείων αυτών προσπαθούμε να αποσαφηνίσουμε και την έννοια της λέξης καινοτομία και να γίνει ένας εννοιολογικός προσανατολισμός από την έννοια της λέξης αλλαγή. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στάδια της εισαγωγής της καινοτομίας στο σχολείο με βάση το μοντέλο των επτά σταδίων αλλά και των όσων προτείνουν οι Fullan-Everard και Morris. Τονίζεται επίσης ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή και του ανθρώπινου δυναμικού.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, γραφείο σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που συντελούνται τόσο στους τομείς της οικονομίας, όσο και στους τομείς των τεχνολογιών και του πολιτισμού, μετασχηματίζουν την κοινωνία καθιστώντας τη γνώση θεμέλιο λίθο της οικονομικής, κοινωνικής και ατομικής ανάπτυξης. Η εισαγωγή μιας καινοτόμας εκπαιδευτικής δράσης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα στα πλαίσια των ραγδαίων εξελίξεων, καθώς κρίνεται ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αλλά για να μπορέσει να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει πρώτα να εντοπιστούν οι επιμέρους αδυναμίες που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα για να μπορέσει εν συνεχεία να τις διορθώσει.

Η οργανωσιακή ανάπτυξη, όπως αυτή επιτελείται στην παιδεία, σχετίζεται με τη συγκρότηση, το σχεδιασμό με συστηματικό τρόπο και την αδιάλειπτη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος θέτοντας ως κέντρο βάρους επίσημους και ανεπίσημους κανόνες και διαδικασίες με τη βοήθεια της συμπεριφορικής επιστήμης και στοχεύοντας από τη μια μεριά στη ποιοτική βελτίωση της ζωής του ατόμου και από την άλλη μεριά στην

καλύτερη λειτουργία του οργανισμού (Fullan, Miles & Taylor, 1980 αναφορά στο Ράπτης, 2006: 32).

Τα τελευταία χρόνια στο Ελληνικό εκπαιδευτικό έχει εισαχθεί και έχει εφαρμοστεί σε διάφορα Ελληνικά σχολεία μια καινοτομία που λέγεται μάθημα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Μετά την εισαγωγή του μαθήματος αυτού, εισήχθη και η λειτουργία των ειδικών γραφείων για το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Αυτή η αλλαγή εφαρμόστηκε και στο δικό μας σχολείο, σε σχολείο στην Κεντρική Μακεδονία. Η αλλαγή αυτή έχει σκοπό να βοηθήσει στην εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση μιας καινοτόμας επιμορφωτικής δράσης που αφορά στη δημιουργία Γραφείου Σχολικού Προσανατολισμού στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Εννοιολογικοί όροι

Η έννοια της καινοτομίας

Η καινοτομία ως όρος συνδέεται με τη φαντασία που, κατά τον Einstein, θεωρείται πιο σημαντική από τη γνώση (Καραγιάννης-Μπακούρος, 2010:29).

Η εκπαιδευτική καινοτομία σχετίζεται με τις εκ βαθέων τροποποιήσεις που συντελούνται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος με την προϋπόθεση ότι θα επιτελεστεί μια παρέμβαση ή ένα πρόγραμμα, πιλοτικά, και η οποία εμπεριέχει μεταβολές που το θεσμικό πλαίσιο δε προέβλεπε (Δακοπούλου, 2008: 172). Ο όρος καινοτομία βρίσκεται σε μια συνεχή εναλλαγή με τον όρο της αλλαγής ο οποίος όμως συμπεριλαμβάνει και την έννοια της καινοτομίας καθώς παραπέμπει στην μετατροπή και αντικατάσταση μιας κατάστασης από μια άλλη. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1996: 216) η αλλαγή περικλείει μέσα της την καινοτομία και την ανάπτυξη.

Η εισαγωγή μιας καινοτομίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη σε πρώτο επίπεδο τις συνεχείς αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας με ραγδαίους ρυθμούς, γεγονός που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα κοινωνικά δρώμενα, προκειμένου να καταστεί η εκπαίδευση αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη (Χαλκιώτης, 2008: 253).

Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Η Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι η συστηματική βοήθεια και υποστήριξη που παρέχεται από εξειδικευμένους επιστήμονες και η οποία επιτρέπει στο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωή του να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελούν ένα ενιαίο θεσμό, ο οποίος είναι ενεργός καθ’ όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του ατόμου (Παπαστυλιανού, 2003). Κατά συνέπεια, η εισαγωγή του θεσμού της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, ως η καινοτομία που εξετάζεται εν προκειμένω, δεν είναι βραχυπρόθεσμη, αλλά αντίθετα παραπέμπει σε μία διαρκή μάθηση. Η πορεία της θεωρείται συνεχής, αδιάλειπτη και δυναμική (Κάντας και Χαντζή, 1991).

Η ανάγκη για την εισαγωγή της συγκεκριμένης καινοτομίας απορρέει από τον προσδιορισμό των θετικών και αρνητικών στοιχείων της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικές μονάδες καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα πλήθος αλλαγών που συντελούνται στο εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Πλέον, τα άτομα καλούνται από μικρή ηλικία να επιλέξουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια διαδικασία που έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου και σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες του, τις ικανότητές του,

τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτει (Κασσωτάκης, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένους συμβούλους, που θα μπορούν να παράσχουν στους μαθητές βοήθεια και υποστήριξη όσον αφορά στον προσδιορισμό των παραπάνω. Δεδομένης της έλλειψης αυτής, αποφασίστηκε η εισαγωγή της εν λόγω καινοτομίας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω του προγράμματος Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ένας σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις για το μέλλον και τη σταδιοδρομία του (Bright, 2015; Hooley et al., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, ο σύμβουλος παρέχει πληροφόρηση αναφορικά με τις σπουδές, τα διάφορα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας, μαθαίνει τον συμβουλευόμενο να αναζητά πληροφορίες, να τις επεξεργάζεται και να τις αξιολογεί, όπως επίσης και να διερευνά εναλλακτικές εκπαιδευτικές ή και επαγγελματικές διεξόδους προς την διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε ενδιαφερομένου στη σύγχρονη κοινωνία, να προσφέρει πιο πλήρη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων του συμβουλευόμενου, καθώς και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αυτός επιθυμεί, να οδηγεί στη λήψη της απόφασης για τις σπουδές, η οποία να ταιριάζει περισσότερο στην προσωπικότητα και τις επιλογές του κάθε συμβουλευόμενου, να βοηθά στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού υλικού και τέλος να καταρτίζει το ατομικό σχέδιο δράσης ούτως ώστε να ενταχθεί στην αγορά εργασίας ή και να επαναπροσδιορίσει την επαγγελματική του πορεία ανάλογα τόσο με τις προσωπικές ανάγκες όσο και με τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού 2014).

Γραφεία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού ιδρύθηκαν πρώτη φορά σύμφωνα με το νόμο 2525/97. Σε όλη τη χώρα βρίσκονται και λειτουργούν 570 Γραφεία ΣΕΠ. Αυτά τα Γραφεία είναι μαζί με τις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην αρχή τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ιδρύθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας πιλοτικά σε 200 σχολικές μονάδες μεγάλου μεγέθους ή σε μονάδες που συστεγάζονταν με άλλες. Έργο των γραφείων είναι η παροχή στήριξης της λειτουργίας του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο, αλλά και η παροχή συμβουλευτικής στήριξης και πληροφόρησης σε μαθητές αλλά και στους γονείς τους. Στελεχώνονται από επιμορφωμένους Συμβούλους Καθηγητές Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Όλα τα γραφεία διαθέτουν βιβλιοθήκη με χρήσιμα βιβλία καθώς και πληροφοριακό υλικό σχετικό με το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Όπως αναφέρθηκε, τα γραφεία Σ.Ε.Π., έχουν στη σύνθεσή τους εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στον τομέα της Συμβουλευτικής αλλά και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Τα στελέχη των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. επιτελούν διάφορα καθήκοντα. Αυτά είναι κυρίως τα ακόλουθα: επικοινωνία και συνεργασία με το αρμόδιο ΚΕΣΥΠ

Καινοτομία: Εισαγωγή Γραφείου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Σχεδιασμός και Εισαγωγή Καινοτομίας

Η καινοτομία που μελετάται στην παρούσα εργασία ήταν απόρροια της προκαταρκτικής εκτίμησης για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το σχολείο, κατά πόσο δηλαδή διαθέτει κάποια βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που καθιστούν αναγκαίο τον σχεδιασμό της δράσης. Εν συνεχεία, συζητήθηκε στο σύλλογο των διδασκόντων με την έναρξη του σχολικού έτους όπου κρίθηκε σκόπιμο το σχολείο να αποκτήσει ποιοτικά χαρακτηριστικά, να γίνει το σχολείο «ένα σχολείο για όλους» με όραμα και θετική διάθεση απέναντι σε καινοτόμες δράσεις που ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια (Χαλκιώτης, 2008: 253).

Η καινοτομία της υλοποίησης των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. ακολούθησε μία συγκεκριμένη διαδικασία μέχρι να υλοποιηθεί και να εφαρμοστεί στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Κατά την

εισαγωγή του θεσμού, ακολουθήθηκε το μοντέλο των 7 σταδίων: Invention, Development, diffusion/dissemination,adoption/rejection (awareness, interest, evaluation, trial), implementation, institutionalization, recommendation ή επινόηση, ανάπτυξη, διάχυση, υιοθέτηση / απόρριψη (ευαισθητοποίηση, ενδιαφέροντος, την αξιολόγηση, δοκιμή), εφαρμογή, εγκαθίδρυση, σύσταση. Για καθένα από τα επτά στάδια καταγράφηκαν οκτώ στοιχεία. Το πρώτο είναι τα καθήκοντα που θα ανακύψουν, το δεύτερο είναι οι ρόλοι και τα καθήκοντα των συμμετεχόντων, το επόμενο στοιχείο που καταγράφηκε είναι οι ανασταλτικοί και οι διευκολυντικοί παράγοντες, το πέμπτο είναι οι στρατηγικές αλλαγής, το έκτο είναι η απαιτούμενη υποστήριξη και τα δυο τελευταία είναι οι ηγετικοί ρόλοι/καθήκοντα και τα κριτήρια αξιολόγησης (Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Με βάση το είδος της καινοτομίας που εισήχθη μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε οργανωτική, που ωστόσο αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής ορισμένων στοιχείων του σχολείου. Υλοποιήθηκε με ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του προσωπικού του σχολείου και είχε ως στόχο την αντιμετώπιση ορισμένων προβληματικών καταστάσεων που αφορούσαν κυρίως θέματα οργανωτικά και διαδικαστικά. Η λύση αυτών των προβλημάτων, που κλήθηκε να αντιμετωπίσει ο θεσμός των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., συνδέεται άμεσα με την αποστολή του σχολείου και ειδικότερα του μαθήματος του ΣΕΠ. Τόσο ο διευθυντής, όσο και το προσωπικό του σχολείου θεώρησε από την αρχή ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονταν σε όλη τη διάρκεια της εισαγωγής καινοτομιών, δηλαδή κατά την υιοθέτηση, την εφαρμογή και τη θεσμοθέτηση, δεν είναι αξεπέραστα, αρκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, να τα επιλύσει. Η εισαγωγή του θεσμού στο σχολείο είχε πρόθεση να συμβάλλει ουσιαστικά σε σημαντικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος, δηλαδή να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και να βοηθήσει την καλύτερη εφαρμογή του Σ.Ε.Π στο σχολείο (www.ekep.gr).

Εφαρμογή καινοτομίας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Κοινοποίηση στο Εξωτερικό Περιβάλλον και Συνεργασίες

Μία από τις βασικές παραμέτρους που έπρεπε να ληφθούν υπόψη πριν από την εφαρμογή της καινοτόμου δράσης ήταν η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού δυναμικού που θα εμπλεκόταν στην εν λόγω εκπαιδευτική για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος. Επομένως, μία από τις ενέργειες που κρίθηκε σκόπιμο να δρομολογηθεί άμεσα ήταν να καλλιεργηθεί το απαραίτητο υπόβαθρο μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αποσκοπούσε στην ενίσχυση των ατόμων (Παπαναούμ, 2003: 57).

Το έργο του Συμβούλου μέσα σε μια σχολική μονάδα, μετά το πέρας της επιμόρφωσης, θα ήταν η ενεργή συμμετοχή του στην εφαρμογή της καινοτομίας και η καθιέρωση σε προσωπικό επίπεδο καθώς και σε ομάδες μαθητών ή ακόμη και γονέων της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Να δημιουργεί δραστηριότητες, ώστε να γίνεται δυνατό το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα της κοινότητας, καθώς και στη σύνδεσή του με αυτή. Να γίνεται δημιουργικό, έτσι που να συμβάλει τόσο στην ευαισθητοποίηση όσο και στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων, και των ενδιαφερόντων των μαθητών καθώς και στη βαθύτερη αυτογνωσία. Να ενημερώνει τους μαθητές για τις σπουδές και τα διάφορα επαγγέλματα. Για το λόγο αυτό οργανώνει σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο όλο το κατάλληλο πληροφορικό υλικό (ΥΠΕΠΘ, Γ2/6646/20-11-97)

Στην εν λόγω καινοτομία, η επιμόρφωση θα βοηθούσε επιπροσθέτως και στην αποτελεσματικότερη προβολή και γνωστοποίηση του θεσμού του ΣΕΠ στην ευρύτερη τοπική κοινωνία μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων πάνω σε θέματα ΣΕΠ ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας αποβλέποντας στην ενεργοποίηση των τοπικών φορέων, των μαθητών, των γονέων, των νέων και των εκπαιδευτικών (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., εγκύκλιος υπ. αρ. 159640/Γ7/17-12-2010).

Ένα πρώτο βήμα το οποίο θα έβγαζε έξω από τα πλαίσια της σχολικής μονάδας την εκπαιδευτική δράση ήταν να γίνει μια συνεδρίαση κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, στην

οποία να συμμετέχουν ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, το προσωπικό της μονάδας, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι τοπικοί φορείς και οι μαθητές, όπου θα γίνει μια πρώτη παρουσίαση των βασικών σημείων του σχεδίου δράσης. Μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να εξασφαλίσει την αποδοχή των προγραμματισμένων δράσεων από το σύνολο των παραγόντων της σχολικής ζωής ενισχύοντας παράλληλα τη δέσμευση για υλοποίηση.

Επίσης, η επικοινωνία και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες οι οποίες εφαρμόζουν ή σχεδιάζουν ανάλογες δράσεις και η ανταλλαγή εμπειριών θα συνέβαλλε αποφασιστικά στον καλύτερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό. Στα πλαίσια αυτά, οι διάφορες σχολικές μονάδες θα παρουσίαζαν τον τρόπο που διαχειρίστηκαν ανάλογες δράσεις με απώτερο σκοπό όταν πλέον η εκάστοτε μονάδα θα ξεκινούσε το σχεδιασμό της δράσης, να έχει ένα μέτρο σύγκρισης για το που θέλει να φτάσει και τι είναι αυτό στο οποίο στοχεύει. Όλο αυτό μπορούσε να γίνει σε συνδυασμό και με τη ανάδειξη της διεθνούς εμπειρίας.

Τέλος, κατά την εφαρμογή της καινοτομίας έγιναν και οι απαραίτητες συνεργασίες. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων καθώς και των Γραφείων μαζί με τους υπεύθυνους για το ΣΕΠ του νομού, κάλεσαν τους Διευθυντές των σχολείων δίνοντας τους τις απαραίτητες κατευθύνσεις, συζήτησαν για την τακτική που θα υιοθετούσαν για την επίλυση των προβλημάτων εφαρμογής. Στις συγκεντρώσεις αυτές έλαβαν μέρος και οι Σχολικοί Σύμβουλοι της περιοχής. Συνεχίζοντας, οι Διευθυντές και οι καθηγητές του ΣΕΠ ενημέρωσαν τους συλλόγους καθηγητών για το σχεδιασμό που εφάρμοσαν στα πλαίσια των αναγκών του θεσμού και τους προσκάλεσαν σε συνεργασία. Θα έπρεπε να συντελούνται συνεργασίες ακόμα και ανάμεσα στις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ όπως τα ΔΔΕ, τα ΚΕΣΥΠ, τα Γραφεία ΣΕΠ, τις σχολικές μονάδες και τις αντίστοιχες δομές που υπάρχουν στον ιδιωτικό τομέα, στοχεύοντας στην αποτελεσματική εξυπηρέτηση όσων τις χρειάζονται και τις χρησιμοποιούν (ΥΠΕΠΘ εγκύκλιος υπ. αρ. Γ2/173/12-01-2001)

Αξιολόγηση καινοτομίας: Ανασταλτικοί παράγοντες κατά την εφαρμογή της καινοτομίας

Σύμφωνα με τον Fullan οι παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή μιας καινοτομίας είναι η πολυπλοκότητα της καινοτομία, η σαφήνεια, η αναγκαιότητα, τα χαρακτηριστικά της περιφέρειας και οι εξωτερικοί παράγοντες. Επιπροσθέτως, η έκβαση μιας καινοτομίας μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από τις αποφάσεις και τη δράση της διοίκησης (Μπελαδάκη, 2010: 107). Στην εν λόγω καινοτομία εμφανίστηκαν στοιχεία που ανέστειλαν ή δυσκόλεψαν την γρήγορη και αποτελεσματική εισαγωγή των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. Καταρχήν ο διευθυντής κλήθηκε απότομα και πολύ άμεσα να αναλύσει εκτεταμένα και σύνθετα συστήματα, να συλλέξει και να επεξεργαστεί ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών. Είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός των στόχων και ο σχεδιασμός του τρόπου δράσης. Σε όλα αυτά δεν είχε την υποστήριξη και τη βοήθεια των αρμοδίων. Η επικοινωνία με το Υπουργείο, δεν ήταν πολύ καλή και η υποστήριξη λίγη. Ο σχεδιασμός του προγράμματος αυτού ήταν για μία «ιδεατή κατάσταση» καθώς δεν είχαν λάβει οι υπεύθυνοι υπόψη τους τα πραγματικά στοιχεία, αλλά και τις συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο. Κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και η εισαγωγή καινοτομιών θα πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να μπορεί να αλλάξει και να προσαρμοστεί στις διάφορες καταστάσεις. Ο ρόλος αυτός λοιπόν της προσαρμογής και του ανασχεδιασμού, δόθηκε αναγκαστικά στο διευθυντή και στο προσωπικό. Ο καταμερισμός της εργασίας και ο τρόπος έλεγχου, αποτέλεσαν προβλήματα που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έπρεπε να διαχειριστεί. Εξάλλου η ίδια η καινοτομία αποτελεί βασική προϋπόθεση, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις μεταβολές του περιβάλλοντος και η ανταπόκρισή του στις κοινωνικές ανάγκες αλλά και στις απαιτήσεις των μαθητών, των καθηγητών και των γονέων.

Ένας σχολικός οργανισμός, για να προχωρεί σε καινοτόμες δράσεις, θα πρέπει να έχει κάποιο βαθμό αυτονομίας. Αυτό σημαίνει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να έχουν ένα είδος αυτονομίας και να μην εξαρτώνται από το Υπουργείο Παιδείας. Η επιτυχία της «καινοτομίας» στηρίζεται στην χρησιμοποίηση της γνώσης σε κάθε

παράμετρό της. Αυτή η γνώση θα δίνει τη δυνατότητα για σύλληψη καθώς και τον σχεδιασμό του νέου προϊόντος. Θα είναι γνώση που θα εισάγει μια νέα αντίληψη για την παραγωγή και θα αξιοποιεί τις νέες δυνατότητες. Θα καταφέρνει να προωθεί τη συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων, καθώς και την ικανότητα συνεργασίας. Θα ανοίγει δρόμους, θα καταφέρνει να υπερβαίνει εμπόδια καθώς και αντιλήψεις. Θα προχωρά σε ανασυγκρότηση της επιχείρησης όσον αφορά τη δομή και τη μορφή. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει χωρίς αυτονομία (Μπελαδάκη, 2010: 107-108).

Ωστόσο, περαιτέρω αξιολόγηση της εν λόγω καινοτομίας θα μπορέσει να παράσχει περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα μετά από την πάροδο κάποιων ετών, όπως για παράδειγμα τριών ετών, προκειμένου σε ένα βάθος χρόνου – σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα – να υπάρχουν επαρκή δεδομένα.

Φαινόμενα Αντίστασης

Τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. σχεδιάστηκαν με σκοπό να εξυπηρετήσουν και να λειτουργήσουν βοηθητικά στα σχολεία και ειδικότερα στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Ωστόσο κατά την εισαγωγή του νέου θεσμού, παρατηρήθηκαν και ορισμένα στοιχεία αντίστασης που δυσκόλεψαν την εισαγωγή, την εφαρμογή και την αποδοχή του. Ο Fuller στα τέλη της δεκαετίας του 1960 προέβη στην ανάπτυξη των ανησυχιών που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί όταν πρόκειται να τεθεί σε εφαρμογή μια καινοτόμα δράση και τις διέκρινε σε τρία επίπεδα εκ των οποίων το πρώτο αφορά στις ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό του, το δεύτερο επίπεδο στις ανησυχίες σε σχέση με το έργο και σε τρίτο επίπεδο στις επιπτώσεις που θα προκύψουν από την εφαρμογή της καινοτομίας (Van den Berg & Ross, 1999).

Στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων τέθηκαν ζητήματα διαχείρισης και έλλειψης πόρων, έλλειψη υποστήριξης, οριοθέτηση εξουσιών μεταξύ σχολείου και αρχών, νομοθετικές αντιθέσεις ή και συγχύσεις κ.λπ. και ότι σε γενικές γραμμές για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ανυπέρβλητα γραφειοκρατικά εμπόδια. Οι αντιρρήσεις εκφράστηκαν κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίο αντέτειναν ότι δράσεις που είχε αναλάβει να φέρει εις πέρας το σχολείο στο παρελθόν αντιμετώπισαν πολλά οργανωτικά προβλήματα. Είναι γεγονός ότι, όταν συντελούνται σημαντικές αλλαγές ή βαθιές τομές σε θεσμούς και πρακτικές βαθιά ριζωμένες στα άτομα από τη μακρόχρονη επικράτησή τους, παρατηρούνται μεγάλες αντιδράσεις. Παρατηρείται η αντίσταση του «παλιού» στο «νέο» που έρχεται, παρατηρείται η αντίδραση στις καινοτομίες. Αυτό βέβαια δεν είναι αρνητικό καθώς μέσα από τη θέση και την αντίθεση θα υπάρξει η σύνθεση, θα ξεπηδήσει το καινούργιο. Για να ξεπερασθούν οι αδυναμίες, οι ελλείψεις, οι φοβίες αλλά και οι ανησυχίες των εργαζομένων στην εκπαίδευση για τον ερχομό των νέων διοικητικών ρυθμίσεων είναι ανάγκη να υπάρξει πλήρης ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας και τα συναρμόδια Υπουργεία.

Ο κίνδυνος της σύγκρουσης είναι, επίσης, ένα κοινό δεδομένο της μετατροπής, αφού η αλλαγή ρυθμού φέρει αντιμέτωπες όχι μόνο αξίες και δομημένες σχέσεις και πρακτικές, αλλά και πρόσωπα καθώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πρόκειται στην ουσία για μία οργανωτική και διοικητική καινοτομία. Αυτό προβληματίζει τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι ανησυχούν για το εάν θα μπορέσει να ενταχθεί με επιτυχία στο ημερήσιο πρόγραμμα και να συνυπάρξει με το σχολείο. Ανασταλτικό παράγοντα επίσης αποτέλεσε η αμφιβολία για το αν τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. θα επιτύχουν το σκοπό τους. Σύμφωνα με τον Bandura, οι πεποιθήσεις επάρκειας είναι οι απόψεις που έχει κάποιος για το κατά πόσο έχει την ικανότητα να οργανώνει αλλά και να εφαρμόζει σχέδια τα οποία οδηγούν στην επίτευξη ενός στόχου (Φιλλίπου, 2007). Η συνεργασία όλων, αν και είναι απαραίτητη για την επιτυχία της αλλαγής, δεν είναι δεδομένη. Άλλα κοινά στοιχεία είναι ο φόβος για το άγνωστο και τα επενδυμένα «συμφέροντα». Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την αντίσταση στη μεταβολή με δεδομένο ότι

δεν γνωρίζουμε από την αρχή ποια θα είναι ακριβώς η έκβαση των πραγμάτων μετά την ολοκλήρωσή της.

Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς στάθηκαν με σκεπτικισμό απέναντι στην εφαρμογή της καινοτομίας, διότι την εξέλαβαν ως απειλή για την ασφάλειά τους αλλά και γιατί είναι υποχρεωμένοι να επεκτείνουν το καθημερινό τους ωράριο. Ένα απόγευμα την εβδομάδα θα έπρεπε να λειτουργεί το ΓΡΑΣΕΠ για να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτό οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι θα υπήρχε αύξηση των ωρών λειτουργίας της δομής, αλλά ότι θα γινόταν κατανομή των ωρών και μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Συνολικά δηλαδή ο Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος που θα ήταν υπεύθυνος για το Γραφείο ΣΕΠ θα έπρεπε να αφιερώσει δέκα ώρες από το εκπαιδευτικό του ωράριο (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, εγκύκλιος υπ. αρ. 159640/Γ7/17-12-2010). Η αντίσταση αυτή μπορεί να πηγάζει είτε από ατομικούς παράγοντες είτε από ενδογενείς. Η εμφάνιση «άτυπων» ομάδων ή και θεσμικών (συνδικαλισμός) λειτουργεί ανασχετικά ως προς την αλλαγή και ίσως με μοναδικό σκοπό την εξυπηρέτηση συνδικαλιστικών, κομματικών ή προσωπικών συμφερόντων. Η δημιουργία, για παράδειγμα, των ολοήμερων τμημάτων προκάλεσε την αντίδραση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας –μέχρι ένα σημείο δικαιολογημένα– στον προγραμματισμό του ωρολογίου προγράμματος από το φόβο διατάραξης της λειτουργικότητας του μέχρι σήμερα εκπαιδευτικού ωραρίου. Έτσι και εδώ σημαντικό ρόλο παίζουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις που βλέπουν την καινοτομία ως απειλή για τη σωστή λειτουργία του σχολείου και ενδεχομένως για το δικό τους ωράριο. Στο σημείο αυτό έχει θέση ο ανασταλτικός παράγοντας της ελλιπούς πληροφόρησης ή και παραπληροφόρησης, των εκπαιδευτικών για την καινοτομία. Επίσης κρίνεται αναγκαία (από τους ίδιους) και η επιμόρφωσή τους προκειμένου να μπορέσουν να ξεπεράσουν το φόβο για τα νέα καθήκοντα που θα αναλάβουν και να εξαλειφθεί η ανασταλτικός παράγοντας φόβος.

Η λειτουργικότητα, λοιπόν ενός σχολείου αναδεικνύεται μέσα από την ικανότητα του να προσαρμόζεται με επιτυχία σε μεγάλης κλίμακας αλλαγές. Για να συμβεί όμως αυτό, καθοριστικό ρόλο παίζει η ηγεσία της σχολικής που μονάδας και η καλλιέργεια ενός πνεύματος ευαισθησίας και κατανόησης. Ένας σημαντικός, λοιπόν, παράγοντας για τη διαχείριση της αλλαγής είναι ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστεί τα φαινόμενα αντίστασης. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ικανός να υιοθετήσει νέες και ανοικτότερες προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής μας ώστε να πραγματοποιηθεί μια πραγματική και ουσιαστική αλλαγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και όπου κυρίαρχα στοιχεία είναι ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση. Οι μελετητές τονίζουν ακόμα την ανάγκη διάκρισης «μεταξύ διευθυντών (managers) και ηγετών (leaders). Οι πρώτοι εμπλέκονται στην επίλυση οργανωτικών προβλημάτων, ενώ οι δεύτεροι αναζητούν τις δυνατότητες υπέρβασής τους» (Μιχιώτης και Καμπούρη, 2007). Επίσης τονίζουν ότι η ηγεσία αποτελεί μέρος της διοίκησης, χωρίς ωστόσο, να ταυτίζεται με αυτήν. «Είναι μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν» (Κιρκιγιάννη, 2011). Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι: «ο ηγέτης δεν είναι πλέον μόνο ο διευθυντής του σχολείου αλλά η τάση είναι η ηγεσία να διασπείρεται ή να διαμοιράζεται σε όσον το δυνατό περισσότερα άτομα, ενώ οι Harris et al (2007) επιχειρηματολογούν ότι όταν η ηγεσία διασπείρεται τότε υπάρχει θετικός αντίκτυπος στη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική αλλαγή». (Αγγελίδης, 2011: 75).

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας επαναπροσδιορίζει τον ρόλο που παίζει ο διευθυντής κάνοντας ξεκάθαρο ότι με τη διασπορά της εξουσίας θα πρέπει να έχει τον συντονισμό, τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση των ανεπίσημων ηγετών αλλά και να ενώσει όλο την εκπαιδευτική κοινότητα κάτω από ένα κοινό όραμα μέσα από το οποίο θα αναδεικνύεται η ενίσχυση του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γιάγκου & Θεοφιλιδης, 2012: 153). Η σχέση του σχολικού ηγέτη με το εξωτερικό περιβάλλον δηλαδή με τους γονείς και γενικότερα με την κοινότητα είναι

καθοριστικής σημασίας για να μπορέσει να λειτουργήσει με ομαλό και δημιουργικό τρόπο η σχολική μονάδα ενδυναμώνοντας κατά αυτό τον τρόπο την υπευθυνότητα των γονέων και των κοινοτικών φορέων καθώς τους αναθέτει ρόλους οι οποίοι απαιτούν την δέσμευση και την ποιοτική δράση (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 416).

Εκτός όμως από το ρόλο του διευθυντή καθοριστικής σημασίας παράγοντας είναι και η προσωπικότητα του κάθε ατόμου που εισάγει την αλλαγή. Το άτομο αυτό θα πρέπει να έχει την συναίσθηση του ηθικού καθήκοντος και με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίζεται η συνέπεια στην υλοποίηση της καινοτομίας. Παράλληλα οφείλει να έχει την αίσθηση της αυτοσυνείδησης καθώς και της αυτογνωσίας, αφού θα είναι το άτομο που θα καθοδηγεί τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτομίας. Σημαντικός παράγοντας είναι και οι οργανωτικές συνθήκες που επικρατούν κι έτσι τον πρωταρχικό ρόλο κατέχει η ηγεσία, η οποία θα πρέπει να καθοδηγεί και να κατανοεί τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και τους μαθητές. Ταυτόχρονα θα πρέπει να εμπνέει σεβασμό και εκτίμηση και στους εμπλεκόμενους αλλά και στους γονείς. Έτσι, το διοικητικό στυλ που θα επιλέξει θα έχει ως επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις. Αντίθετα, δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να έχει παθητική συμπεριφορά, καθώς αυτό δείχνει ότι δεν ενδιαφέρεται για την αλλαγή αλλά μόνο για το προσωπικό του συμφέρον (Ράπτης, 2006:35).

Με όλα τα παραπάνω θα μπορέσουν οι εμπλεκόμενοι, στο σχολείο της Αξιούπολης, να εφαρμόσουν το νέο θεσμό και να τον εντάξουν στο ήδη υπάρχον σύστημα και πρόγραμμα. Οι παράγοντες της αντίστασης στο πρόγραμμα των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. θα μπορέσουν να μηδενιστούν εάν ο διευθυντής και οι εμπλεκόμενοι δείξουν αισιοδοξία και συνεργασία.

Προτάσεις Συμβούλου

Ο σχεδιασμός μιας καινοτομίας, επιχειρείται στη βάση των επτά σταδίων της προσέγγισης δηλαδή με βάση τα: επινόηση, ανάπτυξη, διάχυση, την υιοθέτηση / απόρριψη, εφαρμογή, εγκαθίδρυση και σύσταση. Το ίδιο μοντέλο για το σύνολο των σχολικών μονάδων προτείνεται και από εμάς. Δεν παρουσιάζει ουσιαστικές αλλαγές από το μοντέλο που εφαρμόστηκε κατά την εφαρμογή των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στο σχολείο μας. Η επιλογή της πρακτικής αυτής στηρίζεται στο ότι, προωθεί την καινοτομία ως ένας τρόπος που ωθεί την ολιστική ανάπτυξη του σχολείου, ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος, το οποίο είναι επικεντρωμένο στη συνεχή πρόοδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης, η εισαγωγή της καινοτομίας εμπεριέχει όλα τα υποσυστήματα του οργανισμού, δομή, ανθρώπους, τεχνολογία, κουλτούρα, διοίκηση και επομένως, μια ολιστική προσέγγιση πρόκειται να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, όσον αφορά την οργανωτική δομή, όλα τα στάδια του σχεδιασμού, της διάχυσης καθώς και της ανάπτυξης, βασίζονται στη συμμετοχική διοίκηση καθώς και στη κατανεμημένη ηγεσία, με τη δημιουργία ομάδων, οι οποίες αξιοποιούν πιο αποδοτικά τους ανθρώπινους πόρους (Πασιαρδής, 2008 : 18).

Η εφαρμογή της καινοτομίας αυτής και σε άλλες σχολικές μονάδες θα πρέπει να γίνει στη βάση ορισμένων ενεργειών, με την ευθύνη της συντονιστικής επιτροπής (Πασιαρδής, 2008:19). Να διαμορφωθεί στρατηγική, συλλογικό όραμα, να καθοριστούν ξεκάθαροι σκοποί, στόχοι, δραστηριότητες, χρονοδιάγραμμα, να βρεθούν πόροι, να καθοριστούν κριτήρια επιτυχίας, αλλά και να δημιουργηθεί παρατηρητήριο συλλογής πληροφοριών (Fullan, 2001: 31) και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της αλλαγής. Σχετικά με την ανάπτυξη της εισαγωγής των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. όσον αφορά την κατεύθυνση της μετάδοσης του οράματος καθώς και της επιμόρφωσης του προσωπικού θα πρέπει να υπάρξει βοήθεια, εκτός από τις διαλέξεις και επισκέψεις στα γραφεία Σ.Ε.Π. Έτσι, θα παγιωθεί η συνεργατική κουλτούρα αλλαγής, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική βελτίωση. Μέσα από τον επανέλεγχο του εξωτερικού περιβάλλοντος θα πρέπει να βρεθούν γονείς ή άλλοι ειδικοί, που με διάφορες διαλέξεις και επιμορφωτικά εργαστήρια θα καταφέρουν να υποστηρίξουν την καινοτομία, αφού η σχολική μονάδα βρίσκεται σε διαρκή συναλλαγή με το εξωτερικό περιβάλλον, όπως ήδη αναφέρθηκε (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 214-215).

Η επιμόρφωση θα καταφέρει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκτήσουν ένα κοινό σώμα γνώσεων, το οποίο θα είναι θεωρητικό και πρακτικό, όσον αφορά την λειτουργία των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. Έτσι, θα μπορέσει να αποφευχθεί η επέμβαση στην θεωρητική βάση της καινοτομίας, που θα τροποποιούσε τη δυναμική της. Αντίδραση στην καινοτομία αναμένεται και από τους γονείς, αφού αγνοούν σημαντικά ζητήματα. Έτσι, θα πρέπει να γίνουν συστηματικές συναντήσεις όπου θα αναλυθεί η αναγκαιότητα, η θεωρία και η πρακτική εφαρμογή των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.

Στη διάρκεια της εγκαθίδρυσης, η καινοτομία δεν γίνεται αντιληπτό ως κάτι το νέο, αλλά, εισχωρεί στους τρόπους εργασίας της εκπαίδευσης και αποκτά διάφορους δεσμούς και με άλλες καινοτομίες (Πασιαρδής, 2008α: 14), που θα βελτιώνουν συνεχώς την αποτελεσματικότητά της. Προτείνεται η ίδρυση μίας συντονιστικής ομάδας. Τα μέλη της ομάδας αυτής θα έχουν εκπαίδευση, ώστε να καταφέρνουν να προσαρμόσουν καθώς και να χρησιμοποιούν διάφορα κατάλληλα όργανα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των διάφορων διαδικασιών προώθησης της αλλαγής, όπως, επίσης, και του βαθμού υιοθέτησής της από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Θα χρησιμοποιηθούν πολλά ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, καθώς και παρατηρήσεις για την αρχική αξιολόγηση των αναγκών, τη διαμορφωτική αξιολόγηση που αφορά όλη το χρονικό διάστημα και για την τελική αξιολόγηση, με βάση τα κριτήρια που αναδεικνύονται στο σχέδιο δράσης. Τα αποτελέσματα της καινοτομίας θα προβληθούν τόσο σε παρουσιάσεις, συνέδρια όσο και δημοσιεύσεις, ώστε να έχουν ευρεία αποδοχή καθώς και αναγνώριση, τονώνοντας το επαγγελματικό κύρος και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και παρέχοντας πολλές δυνατότητες κριτικής από διάφορους εκπαιδευτικούς και ειδικούς στο χώρο, και βοηθώντας στην πραγματοποίηση του τελευταίου σταδίου της σύστασης.

Ωστόσο στο ερώτημα «Πως θα εφαρμοστεί καλύτερα αυτή η καινοτομία για να διατηρηθεί» αρχικά θα έλεγα πως εγώ πιστεύω πολύ στην καινοτομία. Προτείνω να εφαρμοστεί ως έχει, αλλά παράλληλα θα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα εσωτερικής ανταμοιβής της αποδοτικότητας (χωρίς ανάγκη δημόσιας επιδοκιμασίας). Το σπουδαιότερο όλων είναι να επιτύχουμε κατά τη διαδικασία της αλλαγής και προσωπικά οφέλη. Μέρος της διαδικασίας της μετάβασης θα πρέπει να εξυπηρετεί προσωπικές θέσεις και συγχρόνως, αν δεν έχουμε την ύπαρξη κάποιου συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής, δεν πετυχαίνουμε το ποθητό αποτέλεσμα. Είναι αυτό που ο Fullan (1982) πρεσβεύει, πως δεν νοείται εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς αυτή να προβλέπει βελτίωση της ζωής των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Το ζήτημα των αλλαγών στην Εκπαίδευση έχει απασχολήσει πολλές κοινωνικές δυνάμεις και εγείρει πολιτικές συζητήσεις. Παρατηρούμε ότι επαναδιαπραγματεύεται θέματα πολιτισμού όσον αφορά ένα μεγάλο τμήμα της ελληνικής κοινωνίας και πραγματικότητας. Το ζήτημα της καινοτομίας και της εισαγωγής της στη σχολική πράξη είναι ένα σύγχρονο καθημερινό ζήτημα, δεδομένης της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας. Αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο την Πολιτεία που σχεδιάζει και επιβλέπει, όσο και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την επίσημη σκοποθεσία, ως και τους μαθητές –και τους γονείς τους μερικές φορές- που την υφίστανται. Η εισαγωγή της αλλαγής θεωρείται μια «εθνική επένδυση», η οποία προϋποθέτει την εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής αντίληψης καθώς και επιδιωκόμενης αλλαγής στο σχολείο

Η αποτελεσματική διαχείριση μιας καινοτομίας χρειάζεται να έχει επιστημονική και πραγματολογική εγκυρότητα σύστοιχη τόσο με πορίσματα σύγχρονων θεωριών που στηρίζουν τη διαδικασία της αλλαγής, όσο και με το σύγχρονο συγκείμενο της εκπαίδευσης, σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο, προάγοντας την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του έργου τους, επιφέροντας προστιθέμενη αξία στην υλοποίηση των στόχων του σχολικού οργανισμού. Σημαντικές προϋποθέσεις επιτυχίας αναδεικνύονται η κατανόηση της φύσης και της αναγκαιότητας της καινοτομίας, οι παράγοντες και οι διαδικασίες που απαιτούνται

(Fullan, 2001), ο ρόλος του ατόμου ως η καρδιά της προόδου, η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας και η διαχείριση της αντίστασης.

Αναφορές

Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης: Κεφ. 3 Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση

Αριστοτέλους Φ. & Αγγελίδης Π., (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης, 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 6-7 Ιουνίου 2008 Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Bright, J.E.H. (2015). If you go down to the woods today you are in for a big surprise: seeing the wood for the trees in online delivery of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 24-35.

Γιάγκου Γ & Θεοφιλίδης Χ., (2012). «Η ανατομία ενός δημοτικού σχολειού μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας», 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή– Μεταρρύθμιση- Καινοτομία. Στο: Α., Αθανασούλα-
Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, και Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (2014). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.eoppep.gr/index.php/el/work-guidance-and-consulting/developing-careers-adult/what-is-career-counseling

Everard, K.B., & Morris, G., (1996). Effective School Management , London: Chapman Pu

Fullan M., (1993). «Why Teachers Must Become Change Agents», Educational Leadership, Vol. 50, N. 6, March 1993

Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). «Getting reform right: What works and what doesn't», Phi Delta Kappan, 73, 745-752.

Fullan, M. (1991). The new meaning of education change, London: Cassell.

Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3rded), New York: College Press.

Hooley, T., Hutchinson, J., Neary, S. (2015). Ensuring quality in online career mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, DOI: 10.1080/03069885.2014.1002385.

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας - Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης - Στοιχεία Συμβουλευτικής.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές, διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι, Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κιρκιγιάννη Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 99-100

Μιχιώτης Σ. & Καμπούρη Μ., (2007). Δύο επίκαιροι τύποι ηγεσίας- Η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει, Εκπαιδευτικό υλικό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), Αθήνα

Μπαγάκης, Γ. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο
Μπελαδάκης Ε., (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, Διοικητική ενημέρωση, τχ 53
Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης, Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17, 181-192.
Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 58-59, 31-39
Παπαναούμ, Ζ. (2003), Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα :Τυπωθήτω
Πασιαρδής Π., (2004), Εκπαιδευτική Ηγεσία– Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο
Πασιαρδής, Π. (2008). Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Τόμος Ι., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Ράπτης Ν., (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία, Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, Ιούνιος 2006
Ρέππα Α. και συν. (επίμ.), (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Αθήνα: ΕΑΠ
Φιλλίπου Γ. (2007). Στάσεις, πεποιθήσεις και μάθηση των μαθηματικών, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των μαθηματικών, Αλεξανδρούπολη
Χαλκιώτης, Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομία. Στο: Α., Αθανασούλα
Χατζηπαναγιώτου, Π., (2008). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη.
Χατζηπαναγιώτου, Π., (2013). EDG 606 Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαίδευση-σημειώσεις μαθήματος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Van den Berg R. & Ross A., (1999). Analysis of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach, American educational Research Journal, 36(4), 879-906
Εγκύκλιοι
ΥΠΕΠΘ Γ2/6646/20-11-97 Επιμόρφωση καθηγητών στο ΣΕΠ και τη Επαγγελματική Συμβουλευτική
ΥΠΕΠΘ Γ2/173/12-01-2001.Συνεργασία με Υπηρεσίες του Ιδιωτικού τομέα σε θέματα Συμβουλευτικής – Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.159640/Γ7/17-12-2010 Δράσεις Δομών ΣΕΠ για την τρέχουσα σχολική χρονιά.. Ενημέρωση σχετικά με τον ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική. Διοργάνωση Εκδηλώσεων Ευαισθητοποίησης για τους μαθητές και το ευρύ κοινό σε θέματα ΣΕΠ. Δυνητική επέκταση του ωραρίου των δομών ΣΕΠ
Ηλεκτρονικές διευθύνσεις :
www.eoppep.gr
www.ekep.gr

Χρήση ψηφιακών ψυχομετρικών τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού ως εργαλείο αυτογνωσίας κατά την διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος. Μελέτη περίπτωσης ΕΠΑΛ Τυρνάβου

Ζυγούρης Κωνσταντίνος
Μηχανολόγος Μηχανικός ΠΕ12.04, Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ Τυρνάβου
kostislf@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται τόσο η χρήση ψηφιακών ψυχομετρικών τεστ στα πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ), όσο και το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει την αναγκαιότητά τους. Ως μελέτη περίπτωσης παρουσιάζεται η εφαρμογή των δυνατοτήτων της Ψηφιακής Πύλης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) μέσω των Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΤΕΠ) στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) Τυρνάβου και η συμβολή τέτοιων καινοτόμων εργαλείων στην επίτευξη αυτογνωσίας και συνειδητοποίησης των μαθητών κατά την διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος. Επίσης παρουσιάζονται τα προβλήματα, οι λύσεις, οι διαθεματικοί συσχετισμοί που προκύπτουν και οι οριζόντιες δεξιότητες οι οποίες αποκτούνται παράπλευρα από την χρήση αυτών των εργαλείων, δημιουργώντας επιπλέον προστιθέμενη αξία σε τέτοιου δράσεις, πέρα από το προφανές για το συγκεκριμένο αντικείμενο όφελος.

Λέξεις κλειδιά: ΣΕΠ, ψυχομετρικά εργαλεία, ΕΟΠΠΕΠ, ΕΠΑΛ Τυρνάβου, αυτογνωσία, οριζόντιες δεξιότητες

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα για ενημέρωση του μαθητικού δυναμικού πριν την τελική λήψη απόφασης για τις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές τους επιλογές, έχει αναγνωριστεί εδώ και πολλά χρόνια από την πολιτεία με την εισαγωγή των κύκλων μαθημάτων ΣΕΠ (Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) αρ28 Ν. 306/1976 όπου πρώτη φορά κατοχυρώνεται το μάθημα του ΣΕΠ στο τότε γυμνάσιο. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον της πολιτείας για διαδικασίες αυτογνωσίας και συνειδητοποίησης αποτυπώνεται στο ειδικό κεφάλαιο του Ν.1566/1985 με τις πλείστες όσες παλινδρομήσεις εώς σήμερα με πληθώρα Υπουργικών Αποφάσεων και οδηγιών όπως η τελευταία ισχύουσα οδηγία του Υπ. Παιδείας με αρ.π.2170/Γ2 09-01-2014. Για πολλά χρόνια όμως η προσπάθεια αυτή περιοριζόταν στην απλή παρουσίαση των δυνατοτήτων οι οποίες παρέχονται τόσο από την τυπική όσο και από την μη τυπική εκπαίδευση αφήνοντας του εφήβους να αναλάβουν το βάρος της διαδικασίας της εύρεσης των εργαλείων που θα τους βοηθούσαν να επιτύχουν έναν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας ώστε να μπορέσουν να επιλέξουν με βάση τα δικά τους χαρακτηριστικά και θέλω (Βάγγερ κ.α., 2014). Το μοντέλο λοιπόν παιδείας και ΣΕΠ που στηρίζεται στη διάγνωση επιδόσεων και πτυχών του ατόμου, για να τις ταιριάξει με το μωσαϊκό της αγοράς εργασίας, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν το μωσαϊκό αυτό μετατρέπεται διαρκώς σε πολύπλοκο και ρευστό τοπίο, μάλλον είναι ατυχές και άκαιρο (Κοσμίδου – Hardy, 1996). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού τα ψυχολογικά τεστ έχουν χρησιμοποιηθεί, (Κάντας, 2002), με στόχο τη διάγνωση των κλίσεων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων ή ακόμη και των στάσεων ή πεποιθήσεων του ατόμου με σκοπό να το βοηθήσουν να πάρει σωστές επαγγελματικές αποφάσεις.

Για να αξιοποιηθούν αυτά τα εργαλεία από τους μαθητές δύο είναι τα στάδια. Το πρώτο να πληροφορηθούν για αυτά και την χρησιμότητά τους και το δεύτερο να έρθουν σε επαφή με τα τεστ και τα απαντήσουν. Το πρώτο στάδιο μπορεί να καλυφθεί με την απλή ενημέρωση των μαθητών από τον διδάσκοντα. Το δεύτερο στάδιο λαμβάνει χώρα στα κατά τόπους Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ). Για την

πραγματοποίηση του δευτέρου σταδίου, παρουσιάζονται προβλήματα πρόσβασης στις υπηρεσίες που προσφέρουν τα κατά τόπους ΚΕΣΥΠ για τα οποία προβλήματα δεν φέρουν ευθύνη τα ΚΕΣΥΠ. Τα προβλήματα αυτά είναι πρακτικά και αφορούν τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να εξυπηρετήσουν καθώς και την απόσταση που χωρίζει τους μαθητές των απομακρυσμένων επαρχιακών σχολείων από τα αστικά κέντρα όπου έχουν την έδρα τους τα ΚΕΣΥΠ. Για την κάλυψη των αναγκών των σταδίων που αναφέρονται πιο πάνω και την λύση των προβλημάτων που αναφέρθηκαν εφαρμόστηκαν καινοτόμες δράσεις με την χρήση νέων τεχνολογιών και εργαλείων με την χρήση του διαδικτύου, καθιστώντας εφικτή την αναμόρφωση και τον επανασχεδιασμό της καθιερωμένης διδακτικής προσέγγισης χωρίς να υπερβαίνει τα πλαίσια των προς εφαρμογή οδηγιών. Η συμβολή των καινοτόμων εργαλείων, της ψηφιακής πύλης του ΕΟΠΠΕΠ στην συγκεκριμένη περίπτωση, και του διαδικτύου ήταν καθοριστική αφού έδωσε στον κάθε μαθητή την δυνατότητα τόσο της άμεσης πληροφόρησης-ενημέρωσης (ανάγκη του πρώτου σταδίου) όσο της επαφής με τα ψυχομετρικά τεστ στην αύξηση των επιπέδων αυτογνωσίας και των διαδικασιών ορθολογικής λήψης απόφασης για μια πιο συνειδητή μετάβαση στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους του κάθε μαθητή (Φωτίου Ν., Παραστατίδης Κ. Μάρτιος-Ιούνιος 2013).

Η ενότητα των Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΤΕΠ) η οποία χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από τρία επιμέρους τέστ:

- Τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ)
- Τεστ επαγγελματικών αποφάσεων (ΤΕΠΑΠ)
- Τεστ επαγγελματικών αξιών (ΤΕΠΑΞ)

Τα τεστ απαντήθηκαν από του μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος του ΣΕΠ και αξιολογήθηκαν από την εκπρόσωπο του ΚΕΣΥΠ Λάρισας κα Νίνα Γαλάνη. Εδώ να σημειώσουμε ότι το ΚΕΣΥΠ Λάρισας είχε πάρει μέρος στην βασική έρευνα η οποία έγινε για την δημιουργία αυτών των τεστ στα πλαίσια του Γ΄ΚΠΣ-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_2_2_2_4.html, Χατζή & Χατζησταματίου 2006-2007).

Στόχος της εισήγησης να παρουσιάσει τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο των τεστ όσο και διαδικασία της εφαρμογής τους. Μια διαδικασία η οποία εστιάζει στα προβλήματα αλλά και στις λύσεις, στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τους μαθητές και στην διαθεματικότητα η οποία μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διαδικασίας αυτής. Επίσης να αναπτύξει τον προβληματισμό ώστε να ενταχθούν και άλλες καινοτόμες δράσεις στα πλαίσια της αυτογνωσίας και ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από θεματικές ενότητες του ΣΕΠ.

Θεωρητική προσέγγιση των ΤΕΠ

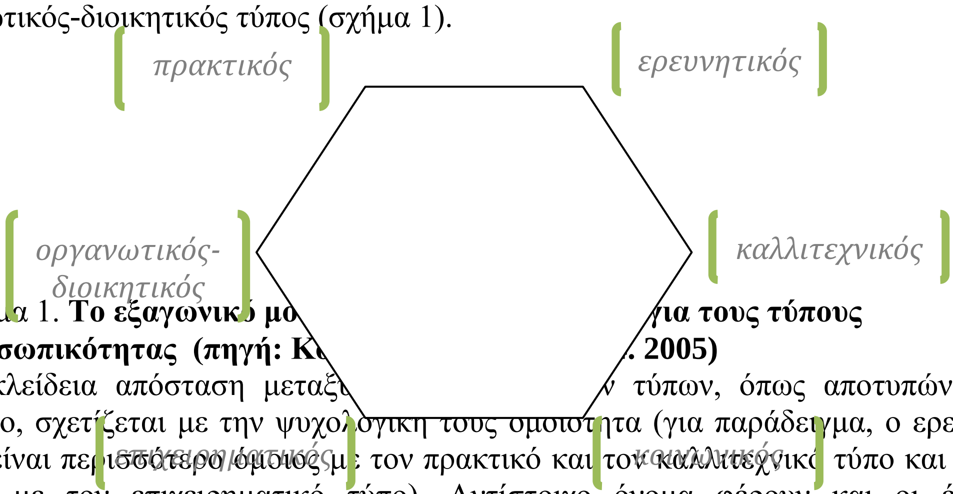
Το εξαγωνικό μοντέλο του John Holland στο τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων

Το θεωρητικό πλαίσιο προέλευσης του Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ) αντανακλάται στις θέσεις και τα ευρήματα του εξαγωνικού μοντέλου περιγραφής των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, που πρώτος διατύπωσε και περιέγραψε ο John Holland (1959) δίνοντας με αυτό τη δική του εξήγηση για την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη. Το μοντέλο του Holland (1992) αναφέρεται ουσιαστικά στο τυπικό ταίριασμα ατόμου – περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, ο Holland βασίστηκε στην υπόθεση ότι τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα είναι μια όψη αυτού που ονομάζουμε προσωπικότητα, επομένως τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα ενός ατόμου περιγράφουν την προσωπικότητά του. Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η θεωρία αυτή, είναι οι ακόλουθες:

- η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι η έκφραση της προσωπικότητας,
- τα μέλη μιας επαγγελματικής ομάδας έχουν παρόμοιες προσωπικότητες και παρόμοιο ιστορικό προσωπικής ανάπτυξης,

- επειδή τα μέλη μιας επαγγελματικής ομάδας έχουν παρόμοιες προσωπικότητες, προβλέπεται ότι θα αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις και προβλήματα με παρόμοιο τρόπο,
- η επαγγελματική ικανοποίηση, σταθερότητα και επιτυχία εξαρτώνται από το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της προσωπικότητας ενός ατόμου και του επαγγελματικού του περιβάλλοντος.

Η εργασία του Holland (1973) με θέμα τη προσωπικότητα του ατόμου εστιάζει στη μελέτη των τύπων (τυπολογία). Κάθε άτομο μοιάζει με κάποιον από τους έξι βασικούς τύπους προσωπικότητας τους οποίους προτείνει. Οι έξι τύποι προσωπικότητας είναι: ο πρακτικός, ο ερευνητικός, ο καλλιτεχνικός, ο κοινωνικός, ο επιχειρηματικός και ο οργανωτικός-διοικητικός τύπος (σχήμα 1).



Σχήμα 1. **Το εξαγωνικό μο[illegible]για τους τύπους προσωπικότητας (πηγή: Κ[illegible]. 2005)**

Η Ευκλείδεια απόσταση μεταξ[illegible]ν τύπων, όπως αποτυπώνεται στο εξάγωνο, σχετίζεται με την ψυχολογική τους ομοιότητα (για παράδειγμα, ο ερευνητικός τύπος είναι περισσότερο όμοιος με τον πρακτικό και τον καλλιτεχνικό τύπο και λιγότερο όμοιος με τον επιχειρηματικό τύπο). Αντίστοιχο όνομα φέρουν και οι έξι τύποι περιβαλλόντων, οι οποίοι αντιστοιχούν σε έξι τύπους επαγγελμάτων (πρακτικά, ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κοινωνικά, επιχειρηματικά και οργανωτικά-διοικητικά επαγγέλματα) και, όπως και οι προσωπικότητες, μπορούν να περιγραφούν σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά. Όσο περισσότερο ένα άτομο μοιάζει με κάποιον από τους τύπους αυτούς, τόσο πιθανότερο είναι να εκδηλώνει κάποια από τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτόν τον τύπο προσωπικότητας και τόσο πιθανότερο είναι να προσαρμοστεί απόλυτα στο αντίστοιχο επαγγελματικό περιβάλλον. Η θεωρία του Holland, (Holland, 1992. Spokane, 1985), προβλέπει ότι οι άνθρωποι ψάχνουν για περιβάλλοντα τα οποία είναι συμβατά με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, τους επιτρέπουν να εκφράζουν τις δεξιότητες και τις αξίες τους και περιλαμβάνουν καθήκοντα που τους προκαλούν ενδιαφέρον. Αυτό σημαίνει ότι κάθε άτομο που μοιάζει με έναν συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας, θα επιλέξει και θα αισθανθεί περισσότερο ικανοποιημένο σε επαγγελματικά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στον τύπο της προσωπικότητάς του.

Τεστ επαγγελματικών αξιών

Μία από τις πλέον γνωστές θέσεις για την έννοια «αξίες», είναι αυτή η οποία δέχεται ότι οι αξίες αποτελούν σταθερές απόψεις για το τι θεωρείται θεμελιακά σωστό ή λάθος (Rokeach, 1973). Εναλλακτικά, οι αξίες αναφέρονται σε προτιμήσεις ή ανάγκες των ανθρώπων για συγκεκριμένα αποτελέσματα ή καταστάσεις (England, 1967). Οι αξίες είναι κριτήρια που χρησιμοποιούμε για να προσδιορίσουμε το πόσο επιθυμούμε συγκεκριμένες ενέργειες ή κίνητρα που καθορίζουν τη ζωή μας και επιπλέον μπορούν να νοηθούν ως οι γνωστικές εκφάνσεις των ανθρώπινων αναγκών (Bilsky & Schwartz 1994. Locke, 1976. Rokeach, 1973). Σε αντίθεση με τις στάσεις, οι οποίες είναι συγκεκριμένες και κατευθύνονται προς κάποιο αντικείμενο στόχο, όπως το άτομο, η δραστηριότητα, ή το

πράγμα, οι γενικές αξίες υπερβαίνουν τα συγκεκριμένα πλαίσια (Rokeach, 1973). Η γενική φύση των αξιών τις τοποθετεί στον πυρήνα της ψυχολογικής ταυτότητας του ατόμου (Ball-Rokeach, Rokeach & Grube 1984. Bilsky & Schwartz, 1994). Έτσι, οι αξίες αποτελούν ζωτικό συστατικό για την κατανόηση των κινήτρων του ατόμου (Locke, 1991). **Οι επαγγελματικές ή εργασιακές αξίες τώρα, αναφέρονται στο τι θα ήθελε το άτομο, τι θα ζητούσε ως αμοιβή από την εργασία του και όχι στο τι θεωρεί καλό ή σωστό και άρα θα έπρεπε να το αναζητήσει κατά την επιλογή μιας εστιασμένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Pryor, 1979). Σύμφωνες με τον ορισμό αυτό είναι και οι απόψεις των Kidd & Knasel (1980), οι οποίοι αναφέρουν ότι κάθε αξία έχει ένα συναισθηματικό και ένα αξιολογικό συστατικό. Το συναισθηματικό συστατικό της έχει σχέση με αυτό που επιθυμεί ή προτιμά το κάθε άτομο. Το αξιολογικό συστατικό της από την άλλη, επικεντρώνεται στην εσωτερική ανάγκη για την παραγωγή αποτελέσματος, δηλαδή σε αυτό που κάθε άτομο νομίζει ότι πρέπει να επιδιώξει. Σε αντίθεση όμως, με τον προηγούμενο ορισμό του Pryor (1979), η καθημερινή κοινή χρήση του όρου «επαγγελματική ή εργασιακή αξία» αλλά και του ευρύτερου όρου «αξία» γίνεται τις περισσότερες φορές με την αξιολογική σημασία του όρου παρά με τη συναισθηματική. Γίνεται δηλαδή σύμφωνα με την εσωτερική ανάγκη παραγωγής αποτελέσματος κυρίως, αγνοώντας σχεδόν την επιθυμία ή την προτίμηση.**

Όσον αφορά στις εργασιακές αξίες, αυτές μπορούν να οριστούν ως οι γενικές πεποιθήσεις γύρω από τον βαθμό στον οποίο επιθυμούμε (επιθυμητότητα) συγκεκριμένων γνωρισμάτων - χαρακτηριστικών της εργασίας (για παράδειγμα η αμοιβή, η αυτονομία, οι εργασιακές συνθήκες) και συγκεκριμένων σχετιζόμενων με την εργασία εκβάσεων (για παράδειγμα, επίτευξη, πραγμάτωση, γόητρο). Όπως οι γενικές αξίες, έτσι και οι εργασιακές αξίες λειτουργούν ως κριτήρια, τα οποία το άτομο χρησιμοποιεί προκειμένου να επιλέξει τις κατάλληλες σχετιζόμενες με την εργασία συμπεριφορές και εργασιακούς στόχους. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γενικές αξίες διαχωρίζονται από τις εργασιακές, ωστόσο παραμένουν ταυτόχρονα και συγγενικές εννοιολογικές δομές (Elizur & Sagie, 1999. Sagie & Elizur, 1996). Οι εργασιακές αξίες προκύπτουν από την ευρύτερη δομή των γενικών αξιών (George & Jones, 1997. Roe & Ester, 1999).
Πιο συγκεκριμένα, ο Katz (1973) διατύπωσε την άποψη ότι οι επαγγελματικές επιλογές μπορούν να ιδωθούν ως προτιμήσεις για εργασιακά πλαίσια, τα οποία επιτρέπουν ή ενθαρρύνουν την έκφραση συγκεκριμένων αξιών ή συστήματος αξιών. Μάλιστα, προσδιόρισε την ιεραρχία των επαγγελματικών αξιών ως τις αμοιβές που αναζητά κανείς στη δουλειά του και οι οποίες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή της επαγγελματικής πορείας. Επιπροσθέτως, ο Vroom (1966) κατέληξε ότι τα άτομα επιλέγουν επαγγέλματα στη βάση των εργασιακών τους στόχων. Κάποιοι από τους

στόχους προκύπτουν υπό το βάρος πάντα των αξιών που διαθέτουν τα άτομα (π.χ. ευκαιρία για ανάπτυξη), αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι τα άτομα παίρνουν αποφάσεις στη βάση των εργασιακών τους αξιών. Ο Super (1995) από την άλλη, προσεγγίζοντας τις εργασιακές αξίες από την πλευρά της θεωρίας για την επαγγελματική συμπεριφορά, επιβεβαίωσε την άποψη που ήθελε τις εργασιακές αξίες να είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, κατά τη διάρκεια της οποίας τα άτομα μαθαίνουν μέσω της κοινωνικοποίησης τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο έκφρασης των αναγκών τους. Θεώρησε τις αξίες αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και προσαρμογής του ατόμου, τις οποίες επιθυμεί να αποκτήσει με τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει, με τις προσπάθειες που επιχειρεί και γενικά με τον όλο τρόπο ζωής του. Γι' αυτό και τοποθετεί τις αξίες σε ένα γενικότερο πλαίσιο, στο οποίο ενυπάρχουν οι ανάγκες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Οι αξίες τελικά είναι οι στόχοι που θέτει κανείς για να επιτύχει και να ικανοποιήσει το σύστημα αναγκών του.

Τεστ επαγγελματικών αποφάσεων

Ιδιαίτερα καθοριστικής σημασίας για την περαιτέρω πορεία του ανθρώπου είναι η λήψη αποφάσεων που αφορούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές, αφού επιλέγοντας κανείς, επιλέγει παράλληλα και τρόπο ζωής. Η συμβολή του ΣΕΠ στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς στην ελληνική πραγματικότητα τίθεται από πολύ νωρίς στους νέους το δίλημμα σχετικά με το ποια επαγγελματική σταδιοδρομία να ακολουθήσουν. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ΣΕΠ πρέπει να αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα, το οποίο από πολύ νωρίς να προσφέρει στο παιδί την κατάλληλη ευαισθητοποίηση σε θέματα επαγγελμάτων και σταδιοδρομίας, να κάνει προσιτές όλες τις σχετικές πληροφορίες, να βοηθάει το παιδί στην προσωπική του ψυχολογική και επαγγελματική ανάπτυξη και να το ασκεί στη λήψη αποφάσεων. Βασικά σημεία στην όλη εξελικτική πορεία είναι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και η εκμάθηση των ρόλων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές θέσεις (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Στην ανάλυση, ερμηνεία και ορισμό της πορείας προς τη λήψη αποφάσεων, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα ακόλουθα στάδια που στοχεύουν στην αύξηση των ικανοτήτων για ορθή λήψη αποφάσεων (Hazler & Roberts, 1984. Egan, 1994. Van Esbroeck, Butcher, Broonen & Klaver, 1997):

α) Στάδιο ανίχνευσης, διερεύνησης / πρόβλεψης των εναλλακτικών επιλογών που προσφέρονται στα άτομα.

β) Στάδιο συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών σχετικών με τα πιθανά αποτελέσματά τους, για να περιοριστούν οι πιθανές εναλλακτικές επιλογές.

γ) Στάδιο επιλογής βασισμένης στα επιθυμητά αποτελέσματα.

δ) Ρεαλιστική δοκιμή με εφαρμογές στην πραγματικότητα.

ε) Εμπλουτισμός της σχετικής πληροφόρησης.

στ) Προώθηση αποφάσεων, βασισμένων στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προηγούμενων επιλογών.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων μοιάζει να ξεκινά με τον προσδιορισμό του ζητούμενου και την αποσαφήνισή του. Η συγκέντρωση πληροφοριών επιτυγχάνεται μέσα από σχετικές συζητήσεις με συνομηλίκους, φίλους, γονείς και καθηγητές, μέσα από τη μελέτη έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού καθώς και από τα ΜΜΕ. Μια επιτυχημένη επεξεργασία και ανάλυση των πληροφοριών οδηγεί σε αποσαφήνιση και κατανόηση της ποικιλίας των εναλλακτικών επιλογών/προτάσεων που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση. Στη συνέχεια το άτομο επιλέγει την πλέον πρόσφορη εναλλακτική λύση. Κάποιοι άνθρωποι μπορούν και

καταλήγουν σε μια απόφαση γρήγορα, ενώ άλλοι έχουν ανάγκη να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην ανίχνευση και την κατανόηση των πληροφοριών, πριν καταλήξουν στη λήψη απόφασης. Σε κάθε περίπτωση, αφού το άτομο επιλέξει, έπειτα «δεσμεύεται», σχεδιάζει την «πορεία δράσης» του και ενεργεί κατάλληλα. Τέλος, επαναπροσδιορίζει και/ή επανασχεδιάζει την όλη διαδικασία, στην περίπτωση που κατά την υλοποίηση της προτεινόμενης λύσης παρατηρηθούν προβλήματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η λήψη απόφασης για την επιλογή επαγγέλματος απαιτεί γενικά νηφαλιότητα, μεθοδικότητα, αναλυτική και κριτική σκέψη. Στόχος των διαδικασιών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων είναι η ανάπτυξη ενός λογικού συστήματος με το οποίο το άτομο μπορεί να παίρνει αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική του εξέλιξη, οι οποίες να εναρμονίζονται με τις αξίες, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες του, με το μικρότερο δυνατό κόστος. Η διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων διευκολύνεται από την ενίσχυση της αυτογνωσίας (προσδοκίες, επαγγελματικές αξίες και προτιμήσεις, προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες, κίνητρα για εργασία). Σημαντική είναι και η ενθάρρυνση των νέων για ανάληψη πρωτοβουλιών και επαγγελματικών αποφάσεων (δεξιότητες ομαδικής εργασίας, διεκδικητικότητας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων).

Μελέτη περίπτωσης ΕΠΑΛ Τυρνάβου

Ταυτότητα του τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού

Το συγκεκριμένο τεστ, στην παρούσα μορφή του, κατασκευάστηκε την περίοδο 2006-2007 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του έργου με τίτλο «Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη μεθοδολογίας και εφαρμογή σύγχρονων εργαλείων ΣΕΠ και υπηρεσιών συμβουλευτικής» στα πλαίσια του Γ΄ΚΠΣ-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αποτελεί την αναθεωρημένη έκδοση παλαιότερης μορφής του. Η αναθεωρημένη αυτή έκδοση είναι προϊόν μακρόχρονης ερευνητικής προσπάθειας και στατιστικών αναλύσεων. Προέκυψε δε ύστερα από δύο φάσεις έρευνας (πιλοτική και βασική), σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα Ελλήνων μαθητών, και νέα στάθμιση ώστε να τεκμηριωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του (ΕΟΠΠΕΠ 2015). Το τεστ αυτό βρίσκεται στην διαδικτυακή πύλη νέων του ΕΟΠΠΕΠ στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.eoppep.gr/teens .

Η ενότητα των Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΤΕΠ) η οποία χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από τρία επιμέρους τέστ:

- Τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ) το οποίο αποτελείται από 64 προτάσεις του τύπου «Να ασχολούμαι με.....» , «Να εργάζομαι σε.......» στις εκφράσεις αυτές οι μαθητές επιλέγουν τον βαθμό στον οποίο τους αρέσει « Δε μου αρέσει καθόλου» έως «Μου αρέσει πολύ» με τέσσερεις διαβαθμίσεις. Η διάρκεια του τεστ αυτού διαρκεί περίπου 25-30 λεπτά.
- Τεστ επαγγελματικών αξιών (ΤΕΠΑΞ) το οποίο αποτελείται από 64 προτάσεις του τύπου «Θα ήθελα μια δουλεία τέτοια που .....» στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές επιλέγουν απαντήσεις «Καθόλου σημαντικό» έως «Πολύ σημαντικό» με πέντε διαβαθμίσεις ανάλογα με το πόσο σημαντικό θεωρούν το περιεχόμενο της πρότασης για τους ίδιους. Η διάρκεια αυτού του τεστ είναι επίσης 25-30 λεπτά.
- Τεστ επαγγελματικών αποφάσεων (ΤΕΠΑΠ) το οποίο αποτελείται από 23 προτάσεις του τύπου «Οι δικοί μου συχνά διαφωνούν...» , «Τα ενδιαφέροντά μου συνεχώς αλλάζουν....» οι μαθητές επιλέγουν τον βαθμό στον οποίο τους εκφράζει η διατύπωση «Δεν με εκφράζει καθόλου» έως «Με εκφράζει απόλυτα σε έξι διαβαθμίσεις. Η διάρκεια του τεστ αυτού είναι περίπου 15-20 λεπτά.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ενώ στα δύο πρώτα τεστ το ΤΕΠΕ και το ΤΕΠΑΞ οι προτάσεις είναι τέτοιες που καλείται ο μαθητής να σκεφτεί και να εκφράσει τα «θέλω» του και τις «επιθυμίες» του στο τρίτο τεστ το ΤΕΠΑ καλείται :

- να σκεφτεί προτάσεις που έχουν σχέση με την ικανότητά του να προσδιορίσει ο ίδιος τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα (δεν ζητείται να δηλώσει επάγγελμα, αυτό που ζητείται είναι το αν έχει κάνει βήματα απόφασης)
- να προσδιορίσει ο ίδιος, την παρούσα χρονική στιγμή, την σπουδαιότητα που θεωρεί ότι έχει η εργασία στην μετέπειτα ζωή του
- να σκεφτεί να εκφράσει μέσω των απαντήσεών του πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση που έχει με το κοινωνικό του περιβάλλον για την αποδοχή ή μη των αποφάσεών του.

Διαδικασία υλοποίησης

Τα τελευταία δύο χρόνια εντάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος του ΣΕΠ η διαδικασία των ΤΕΠ τα οποία διατίθενται στην Διαδικτυακή Πύλη Νέων του ΕΟΠΠΕΠ ως παράλληλη δραστηριότητα του μαθήματος. Τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε ήταν τα τμήματα τεχνολογικού τομέα. Την σχολική χρονιά 2013-2014 στην διαδικασία αυτή έλαβε μέρος ένα τμήμα είκοσι μαθητών και στην σχολική χρονιά 2014-2015 τρία τμήματα με συνολικά 54 μαθητές. Τα βήματα τα οποία έγιναν ήταν τα εξής:

Βήμα 1: παρουσίαση των ΤΕΠ και ενημέρωση των μαθητών για αυτά και το είδος των «ερωτήσεων» που περιλαμβάνουν

Βήμα 2: δημιουργία διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) για τον κάθε μαθητή

Βήμα 3: δημιουργία λογαριασμού στην πύλη του ΕΟΠΠΕΠ για τον κάθε μαθητή

Βήμα 4: απάντηση των τεστ ΤΕΠΕ, ΤΕΠΑΞ, ΤΕΠΑΠ ατομικά από τον κάθε μαθητή

Βήμα 5: αξιολόγηση των απαντήσεων σε ατομική συνάντηση από το ΚΕΣΥΠ Λάρισας στον χώρο του σχολείου.

Προβλήματα κατά την διαδικασία υλοποίησης

Τα προβλήματα τα οποία παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια υλοποίησης της δράσης αυτής αφορούν κυρίως δύο τομείς. Ο πρώτος έχει να κάνει με την διάθεση των εργαστηριακών υποδομών του σχολείου για την συγκεκριμένη δράση όχι λόγω άρνησης, άλλα λόγω χρήσης των τριών εργαστηρίων πληροφορικής από άλλα τμήματα είτε ειδικότητας πληροφορικής κατά κύριο λόγο, είτε ερευνητικών εργασιών που υλοποιούνται επίσης στα εργαστήρια πληροφορικής. Το παραπάνω πρόβλημα μεταφράζεται και σε πρόβλημα χρόνου. Ο δεύτερος τομέας προβλημάτων ήταν η επιφυλακτικότητα των μαθητών έναντι στο παντελώς καινούριο και στην λέξη τεστ καθώς και η έλλειψη δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, όσο περίεργο και αν φαίνεται αυτό. Ένα ακόμη πρόβλημα προκύπτει από το ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης των αποτελεσμάτων των τεστ για ποσοτική ανάλυση λόγω του ότι τα αποτελέσματά τους είναι ονομαστικά για τον κάθε μαθητή και αποτελούν προσωπικά δεδομένα. Έτσι τα συμπεράσματα για το σύνολο των μαθητών μπορούν να είναι μόνο προσεγγιστικά και ποιοτικά και όχι ποσοτικά.

Λύσεις οι οποίες επιτεύχθηκαν

Σχετικά με τα παραπάνω προβλήματα και ειδικότερα ως προς το θέμα χρήσης υπολογιστών δόθηκε λύση με την χρήση ενός υπολογιστή του γραφείου καθηγητών όπου και μεταφέρθηκε η διεξαγωγή του μαθήματος με σύμμαχο την καλή διάθεση των συναδέλφων και της διεύθυνσης του σχολείου και ακόμα έναν υπολογιστή στον χώρο της γραμματείας. Η λύση αυτή μπορεί από την μία πλευρά να είχε αρνητικές επιπτώσεις στον χρόνο ολοκλήρωσης των τεστ όμως από μια άλλη πλευρά είχε δύο πολύ θετικά αποτελέσματα, πρώτο είναι η υποστηρικτική στάση των συναδέλφων και της διεύθυνσης που επηρέασε θετικά το κλίμα μεταξύ συναδέλφων και μαθητών μιας και πολύ συχνά

υπήρχαν συνάδελφοι που παραβρίσκονταν την ώρα του μαθήματος και συμμετείχαν σε αυτό. Το δεύτερο ήταν η δημιουργία ομάδας υποστήριξης σε κάθε τμήμα από μαθητές οι οποίοι ήταν εξοικειωμένοι με την χρήση των υπολογιστών ώστε να δημιουργούνται οι διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι λογαριασμοί στην πύλη του ΕΟΠΠΕΠ των μαθητών οι οποίοι δεν ήταν εξοικειωμένοι. Διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και λογαριασμοί στην πύλη του ΕΟΠΠΕΠ δημιουργούνταν στον υπολογιστή του γραφείου καθηγητών και κατόπιν στον υπολογιστή της γραμματείας δίνονταν οι απαντήσεις στα τεστ. Με αυτόν τον τρόπο επετεύχθη και μία ακόμα παράμετρος, οι απαντήσεις των τεστ να γίνονται από τον κάθε μαθητή σε περιβάλλον χωρίς επιδράσεις (σχόλια συμμαθητών κατά την απάντηση των τεστ θα ήταν αναπόφευκτα αν η διαδικασία γίνονταν ταυτόχρονα για όλο το τμήμα σε κάποιο από τα εργαστήρια πληροφορικής του σχολείου).

Η δημιουργία των ομάδων υποστήριξης των τμημάτων λειτούργησε σχεδόν θεαματικά στην απόκτηση δεξιοτήτων (δημιουργία διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, λογική σειρά ενεργειών για την δημιουργία λογαριασμών κ.α.) και από του υπόλοιπους μαθητές. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ομάδες αυτές δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία των μαθητών (ενώ η αρχική, και μάλλον λανθασμένη, πρόθεση ήταν να βοηθούνται οι μαθητές από τον διδάσκοντα).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να προστεθεί η συμβολή των συναδέλφων της πληροφορικής οι οποίοι για μαθητές που λόγω χρόνου δεν προλάβαιναν να ολοκληρώσουν την προκαταρκτική διαδικασία (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δημιουργία λογαριασμού ΕΟΠΠΕΠ) διέθεταν ώρα από τον χρόνο του μαθήματός τους ώστε να ολοκληρωθεί από τους μαθητές η διαδικασία.

Το πρόβλημα της επιφυλακτικότητας των μαθητών στην καινούρια αυτή διαδικασία αναιρέθηκε ευθύς εξαρχής μετά την ολοκλήρωση των τεστ από τους πρώτους συμμαθητές τους όταν σε συζήτηση που έγινε σε κάθε τμήμα οι μαθητές αυτοί περιέγραψαν τις ερωτήσεις των τεστ και έλυσαν απορίες των συμμαθητών τους.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία έχει να κάνει με το κλίμα εντός της ομάδας (τμήματος), η δεύτερη με τις ατομικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή και η τρίτη στο επίπεδο συνεργασίας συναδέλφων διαφορετικών ειδικοτήτων.

Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία του κλίματος εντός της ομάδας τα αποτελέσματα ήταν:

- Δημιουργία δεσμών μεταξύ των μαθητών του κάθε τμήματος (εδώ να σημειώσουμε ότι στο ΕΠΑΛ Τυρνάβου έρχονται μαθητές από σχολεία διαφορετικών περιοχών που όπως είναι φυσικό στην Α’ Λυκείου δεν γνωρίζονται).
- Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας (ιδιαίτερα σημαντικό μιας και είναι αυξημένος ο αριθμός των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων).

Σε ατομικό επίπεδο για τον κάθε μαθητή :

- Αύξηση του βαθμού αυτογνωσίας μέσω τριών παραγόντων. Ο πρώτος είναι η συνειδητή σκέψη (μέσω των ερεθισμάτων των τεστ). Ο δεύτερος η ελεύθερη έκφραση αυτής της σκέψης (μέσω των απαντήσεών του) χωρίς κανένα εξωτερικό παράγοντα που θα μπορούσε να επηρεάσει αυτές του τις λειτουργίες. Ο τρίτος παράγοντας ήταν η κατ’ ιδίαν συζήτηση για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων των τεστ με την εκπρόσωπο του ΚΕΣΥΠ Λάρισας.
- Απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαδικτύου, ιδιαίτερα αποτελεσματικά μιας και κατά κύριο λόγο έγινε με συμμαθητές στα πλαίσια συνεργασίας
- Τόνωση της αυτοεκτίμησης η οποία προκύπτει από τα δύο προηγούμενα αποτελέσματα της αύξησης του βαθμού αυτογνωσίας και της απόκτησης δεξιοτήτων.

Σε επίπεδο συνεργασίας συναδέλφων διαφορετικών ειδικοτήτων τα αποτελέσματα ήταν επίσης πολύ θετικά καθώς:

- Δόθηκε η διάσταση της διαθεματικότητας σε αυτή την καινούρια δράση με την συνεργασία των συναδέλφων της πληροφορικής οι οποίοι ενέταξαν στο μάθημά τους υποστηρικτικές ενέργειες. Η διάσταση αυτή συνεχίστηκε πιλοτικά με την εκπόνηση των επαγγελματικών μονογραφιών των μαθητών του ενός εκ των τριών τμήματος σε συνεργασία με την συνάδελφο πληροφορικής κα Μαρία Διαβάτη η οποία χρησιμοποίησε ως βάση αυτή την εκπόνηση κειμένου στην δομή του μαθήματός της για παρουσίαση και χρήση εργαλείων τα οποία προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Δόθηκε η ευκαιρία συνεργασίας σε επίπεδο εκπόνησης κοινού χρονοδιαγράμματος και ανταλλαγής απόψεων για την από κοινού παρακολούθηση των εργασιών των μαθητών, πράγμα το οποίο συμβάλλει στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε αντικειμένου.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν και δεχόμενοι ότι τα ΤΕΠ δεν διατηρούν μόνο το χαρακτήρα ενός διαγνωστικού εργαλείου αλλά, όταν χρησιμοποιούνται σωστά, μπορούν να ενδυναμώσουν την κατανόηση του εαυτού και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Anastasi, 1988) και σε συνδυασμό με το ότι οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού αντιμετωπίζουν τη συμβουλευτική διαδικασία και τα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού στη βάση του αναπτυξιακού μοντέλου στόχος του οποίου είναι η προσωπική αλλά και η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Κοσμίδου-Hardy, 1996) η ύπαρξη και χρήση τέτοιων καινοτόμων εργαλείων από τις σχολικές μονάδες είναι σίγουρο ότι μόνο να προσφέρει μπορεί στους μαθητές μας, όπως αναδεικνύεται από τις τρεις κατηγορίες αποτελεσμάτων οι οποίες περιγράφηκαν πιο πάνω. Ειδικά δε αν αναλογιστεί κανείς ότι σε διαφορετική περίπτωση ο μόνος τρόπος να έρθουν σε επαφή με τα τεστ αυτά είναι με ατομική συνάντηση κατόπιν ραντεβού στα ΚΕΣΥΠ του κάθε νομού. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι σε καμία περίπτωση δεν υποκαθίσταται ο ρόλος και το έργο του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τους συναδέλφους οι οποίοι θα ενσωματώσουν τέτοιες πρακτικές στο έργο τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενημερώσει, να παρουσιάσει, να προτρέψει τους μαθητές του για την χρήση αυτών των εργαλείων επιτελώντας υποστηρικτικό έργο προς τους Συμβούλους οι οποίοι είναι και αρμόδιοι για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ΤΕΠ.

Με την υιοθέτηση των ΤΕΠ από τις σχολικές μονάδες πετυχαίνουμε να αυξήσουμε τον αριθμό των μαθητών μας που έρχονται σε επαφή με εργαλεία αυτογνωσίας δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις ώστε οι επιλογές τους να γίνονται πιο συνειδητά, στοχεύοντας στην βέλτιστη επιλογή η οποία θα τους εξασφαλίσει έναν μεγάλο βαθμό ικανοποίησης στην ενήλικη ζωή τους από το αντικείμενο με το οποίο θα έχουν επιλέξει να ασχοληθούν.

Θεωρώντας τώρα ότι ένας από τους βασικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ενίσχυση και η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή είναι αυταπόδεικτο ότι η χρήση τέτοιων καινοτόμων εργαλείων προσθέτει όπλα στον αγώνα για την επίτευξη αυτού του βασικού στόχου.

Η συνέχιση της προσπάθειας αυτής, εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, θα μπορούσε να έχει ως επόμενα βήματα τα πιο κάτω:

- Την επέκταση χρήσης της πύλης του ΕΟΠΠΕΠ εντάσσοντας και την δημιουργία ατομικού φακέλου για κάθε μαθητή μέσω της αντίστοιχης εφαρμογής.
- Την συνέχιση και επέκταση της πιλοτικής εκπόνησης των επαγγελματικών μονογραφιών μέσω συνεργασίας των συναδέλφων της πληροφορικής δημιουργώντας έναν σταθερό διαθεματικό πυρήνα εργασιών.

- Την εξεύρεση τρόπων ποσοτικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων των ΤΕΠ ώστε να περιγραφεί το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο και με αυτόν τον τρόπο να διερευνηθεί η χρήση των κατάλληλων ερεθισμάτων για την γενικότερη ενεργοποίηση τους σε επίπεδο ενδιαφερόντων και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της συμμετοχής τους σε αυτές
- Και τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η επανάληψη των ΤΕΠ σε επόμενες τάξεις ώστε να διερευνηθεί η αλλαγή του τρόπου σκέψης και το επίπεδο αυτογνωσίας στο οποίο φτάνουν με την πάροδο του χρόνου και την κεφαλαιοποίηση των εμπειριών τους.

Πέρα από όλα τα παραπάνω όμως δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε τέτοιου είδους εφαρμογές όπως λογισμικά ή βοηθήματα ως πανάκεια, γιατί κανένα από αυτά δεν μπορεί να αντικαταστήσει την προσωπική επαφή και μεταλαμπάδευση όχι μόνο γνώσης αλλά ήθους και να δώσει στοιχεία για την διαμόρφωση αξιών. Πράγμα που αποτελεί και την κορυφαία καινοτόμο δράση στην εκπαίδευση από την εποχή των αρχαίων φιλοσόφων.

Βιβλιογραφία

Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. 6th Edition. New York: MacMillan Publishing Company.

Ball-Rokeach, S. J., Rokeach, Milton., & Grube, J. W. (1984). *The Great American Values Test: Influencing Behavior and Belief through Television*. New York : Free Press

Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). "Values and Personality". *European Journal of Personality,* ***8*****(3):** 163 – 181

Elizur, D. & Sagie, A. (1999). "Facets of Personal Values: A Structural Analysis of Life and Work Values". *Applied Psychology: An International Review,* ***48(1)****:* 73 – 87

England, G. (1967). "Organizational goals and expected behavior of American managers". *Academy of Management Journal*, ***10***, 107-117

George, J. M ., & Jones, G. R. (1997). "Experiencing Work: Values, Attitudes, and Moods". *Human Relations,* ***50*****(4)**: 393 – 416

Egan, G. (1994). *The skilled helper*. 5th ed. Pacific Grove, ca: Brooks/Cole

Hazler, R. J., & Roberts, G. (1984). "Decision-making in vocational theory: evolution and implications". *The Personnel and Guidance Journal*, ***62***, 408-410

Holland, J. L. (1959). "A theory of vocational choice". *Journal of Counselling Psychology,* ***6***, 35-45.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (2nd ed.) Odessa, FL: Psychological Assessment Resources

Katz, M. (1973). "The name and nature of vocational guidance". In H. Borrow (Ed.), *Career guidance for a new age.* Boston: Houghton Mifflin

Kidd, J. M. & Knasel, E. G. (1980). W*ork values and work salience: A review of British and North American research.* Hertford: National Institute for Careers Education and Counselling

Locke, E. A. (1991). "The Motivation Sequence, the Motivation Hub, and the Motivation Core". *Organizational Behavior and Human Decision Processes****, 50*****(2):** 288 – 299

Pryor, R. G. L. (1979). "In Search of a Concept: Work Values". *The Vocational Guidance Quarterly,* ***27*****(2),** 250 – 258

Roe, R. A. & Ester P. (1999). "Values and Work: Empirical Findings and Theoretical Perspective". *Applied Psychology: An International Review,* ***48*** **(1),** 1 – 21

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press

Sagie, A. & Elizur, D. (1996)." The Structure of Personal Values: A Conical Representation of Multiple Life Areas". *Journal of Organizational Behaviour,* ***17 (6)***, 573 – 586

Spokane, A. R. (1985). "A review of research on person-environment congruence in Holland's theory of careers". *Journal of Vocational Behavior*, ***26***, 306–334.

Super, D. (1995). "Values: Their nature, assessment, and practical use". D. E. Super, y B. Sverko (Ed), *Life roles, values, and careers* (54-61). San Francisco: Jossey Bass

Van Esbroeck, R., Butcher, V., Broonen, J.P., Klaver, A. M. (Eds) (1997). *Decision making for life-long learning*. FEDORA. Belgium, Vubpress

Vroom, V. H. (1966). “Organizational choice: A study of pre- and postdecision processes”. *Organizational Behavior and Human Performance*, ***1***, 212-225

Βάγγερ Αικατερίνη, Δρ Βουταδάκη Α., Ηλιοπούλου Π., Καραμέτσου Ε., Κρασσλας Σ., Δρ Κεδράκα Α., Παίσοπούλου Ν., Παπαναγιώτου Ν., Παύλου Γ., Ρέππα Ε., Τροκούδη Ν., Φωτιάδου-Ζαχαρίου Τ., Μαστοράκη Ε., Αλιφεροπούλου Μ., Γραμμένος Ν., Καλογεροπούλου Μ., Παπαδοπούλου Ο., Καρντόζο Ντε Μπρίτο Ιζαμπέλ (2014). *Σχεδιάζω το μέλλον μου*. Ζ΄Έκδοση, ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

ΕΠΕΑΕΚ 23-8-2015 http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_2_2_2_4.html

ΕΟΠΠΕΠ 29-5-2015 http://eoppep.gr/teens/index.php?option=com_tests&view=terga&Itemid=333

Κάντας, Α. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα,Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός

Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας*. *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1996). “Η Επικαιρότητα των σκοπών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο ενός Αναπτυξιακού Μοντέλου: Από τη στατική διάγνωση, στη συνειδητοποίηση και την ανάπτυξη”. *“Επένδυση Στον Άνθρωπο: Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία”. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy*. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2005). “Το Αναπτυξιακό Μοντέλο του ΣΕΠ στην Ελλάδα και η επικαιρότητα των σκοπών του στην εποχή μας: Από τη στατική διάγνωση ενδιαφερόντων, στη Συνειδητοποίηση, την Ανάπτυξη και την Αυτομόρφωση”. Στο: *Επένδυση στον Άνθρωπο: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy. Β’ Έκδοση, Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ

Φωτίου Ν., Παραστατίδης Κ., (Μάρτιος-Ιούνιος 2013), *Το Διαδίκτυο στην υπηρεσία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, ***101***: 143-146

Χατζή Σ., Χατζησταματίου Μ., (2006-2007), *Ψυχομετρικά Εργαλεία-Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Αθήνα , Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το μοντέλο της κρεμαστής γέφυρας στη Μάθηση και Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας (CLD)

Κατσίγιαννη Ευγενία
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Λαμίας
eukat@yahoo.com

Τοροσιάδου Ευγενία
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Μυτιλήνης
toro@otenet.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το μοντέλο της κρεμαστής γέφυρας της B.Bassot και τρείς ενδεικτικές εφαρμογές της στη σχολική τάξη για μαθητές 14-16 ετών. Πρόκειται για την καινοτόμα προσέγγιση της Μάθησης και Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας (Career Learning and Development – CLD), η οποία βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού κοστρουκτιβισμού και χρησιμοποιεί την αφήγηση, την ενεργό συμμετοχή, την πληροφόρηση και την αλληλεπίδραση με τους άλλους με σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Κάθε άσκηση που παρουσιάζεται αναλυτικά είναι προσαρμοσμένη στην ελληνική πραγματικότητα και αντιπροσωπεύει ένα από τα βασικά στοιχεία της γέφυρας: την επαγγελματική ανθεκτικότητα, την επαγγελματική ευτυχία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Το μοντέλο που παρουσιάζουμε προσφέρει μια σύγχρονη οπτική στα ζητήματα της σταδιοδρομίας και μπορεί να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν αισιοδοξία απέναντι στις δυσκολίες, ευελιξία στις αλλαγές και ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες.

Λέξεις κλειδιά: Μάθηση και ανάπτυξη σταδιοδρομίας, επαγγελματική ανθεκτικότητα, επαγγελματική ευτυχία, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Η Μάθηση και Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας (Career Learning and Development – CLD) αποτελεί μια πρόσφατη καινοτόμα προσέγγιση στην εκπαίδευση σταδιοδρομίας. Στόχος της είναι η προετοιμασία των νέων για την ταραχώδη εποχή που διανύουμε εξοπλίζοντάς τους με τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να είναι αισιόδοξοι απέναντι στις δυσκολίες, ευέλικτοι στις αλλαγές και ανθεκτικοί στις αντιξοότητες. Γι’ αυτό το λόγο εισάγει το μοντέλο της κρεμαστής γέφυρας (Bassot, 2009 και Bassot et al., 2014), το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω.

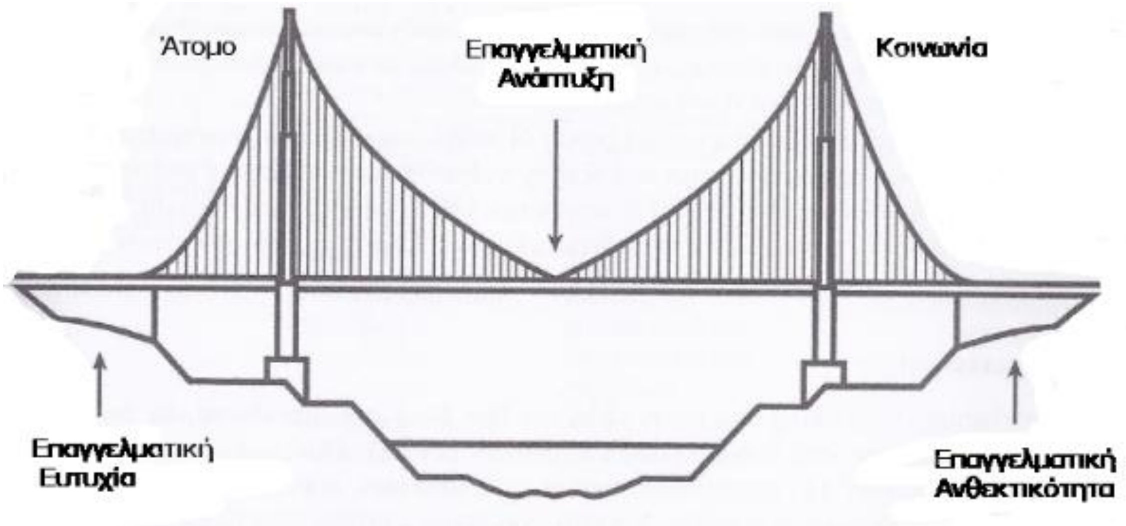
Βάση για το μοντέλο αυτό αποτελούν οι αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ο οποίος αναδύθηκε παράλληλα με το πολιτιστικό και πνευματικό κίνημα του μεταμοντερνισμού. Σύμφωνα με την κοινωνιολογική αυτή προσέγγιση, δεν υπάρχει μια και αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά υποκειμενικές κατασκευές και οι καριέρες δεν ξεδιπλώνονται, αλλά χτίζονται. Βασικό εργαλείο του κονστρουκτιβισμού είναι η γλώσσα, η οποία περιγράφει αλλά και διαμορφώνει την υποκειμενική πραγματικότητα, και τελικά τη νοηματοδοτεί (Schultheiss & Wallace, 2012). Αν οι προηγούμενες θετικιστικές προσεγγίσεις θεωρούσαν ότι η σταδιοδρομία είναι ένα έτοιμο μονοπάτι που επιλέγουμε με τη βοήθεια της πληροφόρησης και των τεστ, η αφηγηματική προσέγγιση υποστηρίζει τη θέση ότι το μονοπάτι σχηματίζεται πια περπατώντας (Amundson et al., 2008 και Savickas et al., 2009). Η γνώση για την καριέρα κατασκευάζεται μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες και με την αλληλεπίδραση με τους άλλους (συμβούλους, συναδέλφους, καθηγητές, γονείς, συνεργάτες κλπ). Εμπειρίες στην πράξη και ευκαιρίες για συζήτηση κατασκευάζουν αυτή τη γνώση μέσα στο

μεταβαλλόμενο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο. Η Μάθηση και Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας δε συμβαίνει μόνο στο σχολείο αλλά και κατά τη διάρκεια της ζωής με τη συνεχή ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Bassot et al., 2014).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να κοινοποιήσει στην εκπαιδευτική κοινότητα ένα νέο, καινοτόμο και προσαρμοσμένο στις σημερινές απαιτήσεις μοντέλο μάθησης και ανάπτυξης σταδιοδρομίας και ενδεικτικές προτεινόμενες ασκήσεις για την ηλικιακή ομάδα 14-16 ετών. Η δοκιμή τους στην τάξη πιστεύουμε ότι θα προσφέρει μια νέα οπτική στα ζητήματα της σταδιοδρομίας και των επιλογών των μαθητών ενδυναμώνοντάς τους.

Το μοντέλο της κρεμαστής γέφυρας:

Ο κύριος σκοπός του μοντέλου είναι να βοηθήσει να καταλάβουμε πώς οι νέοι μπορούν να μάθουν να ισορροπούν τις πιέσεις που δέχονται κατασκευάζοντας τη σταδιοδρομία τους. Η αριστερή πλευρά της γέφυρας CLD εστιάζει στο άτομο (ανάγκες ατόμου, εμπειρίες, εκπαίδευση και δια βίου προσωπική ανάπτυξη) και η δεξιά στην κοινωνία (κόσμος εργασίας, ανάγκες εργοδοτών, πολιτικές κυβερνήσεων).



Σχήμα 1: Το μοντέλο της κρεμαστής γέφυρας

Παρακάτω παρουσιάζονται τα τρία βασικά στοιχεία της γέφυρας που υποστηρίζουν και ισορροπούν τους δύο πυλώνες, έτσι όπως αυτά περιγράφονται από τους Bassot, Barnes & Chant (2014) (βλ. σχήμα 1):

- *Η επαγγελματική ανθεκτικότητα*: το τμήμα που στηρίζει το δεξί μέρος της γέφυρας στην ακτή αντιπροσωπεύει την επαγγελματική ανθεκτικότητα. Εδώ είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η ανθεκτικότητα συναντάται σε όλες τις πτυχές της ζωής ενός ανθρώπου: οι ικανότητες, οι δεξιότητες και τα προσόντα του στη δουλειά δεν μπορούν να αποσυνδεθούν από την υπόλοιπη ζωή του. Μια δεξιότητα που αναπτύχθηκε σε έναν τομέα μπορεί να μεταφερθεί στην καριέρα, και αυτή η αρχή είναι που κατεξοχήν εφαρμόζεται στις προσεγγίσεις της CLD στο σχολείο. Η ανθεκτικότητα, αντίστοιχα, έχει τις ρίζες της στην πρώιμη περίοδο της ζωής ενός ατόμου και στη διαχείριση των τότε αντιξοοτήτων. Η έννοια της ανθεκτικότητας μπορεί να περιγραφεί ως η ικανότητα να σταθεί κάποιος πάλι στα πόδια του και αυτό προϋποθέτει ότι κάποτε αντιμετώπισε επιτυχώς μια ανάλογη δυσκολία και την ξεπέρασε. Έτσι μαθαίνει να επιβιώνει, να χειρίζεται και ενίοτε να επωφελείται από τις αντιξοότητες που συναντά, κι αυτή η διαδικασία τον καθιστά

ισχυρότερο και με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Η παραπάνω προσέγγιση βοηθά να μη φοβόμαστε τις λάθος επιλογές, γιατί μόνο έτσι θα αποκτήσουμε νέες χρήσιμες δεξιότητες. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ανθεκτικότητας, όπως προτείνεται από το μοντέλο της γέφυρας, μπορεί να προσφέρει προστασία και να απαλύνει τις επιπτώσεις ενός λάθους ή ρίσκου. Τέτοιοι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι παρακάτω:

- Προσωπικές δυνάμεις, αισθήματα, πίστεις και στάσεις (Είμαι … έμπιστος, δημοφιλής, ικανός)
- Εξωτερικές πηγές και υποστήριξη (Έχω … ανθρώπους που νοιάζονται για μένα)
- Κοινωνικές και διαπροσωπικές ικανότητες (Μπορώ … να βρω πληροφόρηση και να υποστηρίξω ό,τι χρειάζομαι)

Ανακεφαλαιώνοντας, η ανθεκτικότητα είναι πιο σύνθετη από την ανάκαμψη μετά τη δυσκολία: είναι η ικανότητα προσαρμογής των προσεγγίσεων του ατόμου στις νέες συνθήκες, της διαχείρισης του ρίσκου και της ανάπτυξης στρατηγικών επιτυχίας μέσω αυτής.

- *Η επαγγελματική ευτυχία*: το τμήμα που στηρίζει το αριστερό μέρος της γέφυρας στην ακτή αντιπροσωπεύει την επαγγελματική ευτυχία. Η ευτυχία αποτελεί ισχυρή αξία και αποτελεσματικότερο κίνητρο για τους νέους, καθώς μπορεί να τους εμπνεύσει. Είναι στον αντίποδα της τακτικής ελλείμματος του μαθητή που πρέπει να αναπληρωθεί για να μην καταστραφεί η μελλοντική του πορεία. Αν και η έννοια της ευτυχίας φαίνεται ασαφής, συνδέεται στενά με βασικά στοιχεία που βελτιώνουν τη ζωή μας, όπως την αισιοδοξία, την εύρεση προορισμού, την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους άλλους, την αίσθηση χιούμορ, το να απολαμβάνουμε την υγεία και την αίσθηση πληρότητας. Ο Csikszentmihalyi αναφέρεται στο είδος της ευτυχίας που αποκτάμε μετά από εντατική ενασχόληση με ένα αντικείμενο που μας αρέσει και μας δίνει μια αίσθηση «ροής»: ικανοποίηση, αρμονία και έλλειψη άγχους ή επιθυμίας (Csikszentmihalyi, 1990). Πολλές επιστήμες (ψυχολογία, φιλοσοφία, κοινωνιολογία, νευροεπιστήμες) συγκλίνουν στην άποψη ότι η αναζήτηση της ευτυχίας δεν πρέπει να είναι στενά ατομικιστική και εις βάρος των υπολοίπων. Συνιστά δικαίωμα των πολιτών και μπορεί να ωθήσει τα δημοκρατικά πολιτεύματα στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξή της. Μια τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει την εκπαίδευση προσανατολισμού και σταδιοδρομίας ως κοινωνικό αγαθό που πρέπει να υποστηρίζεται από τις κυβερνήσεις. Μπορεί όμως να διδαχθεί η ευτυχία; Έρευνες υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνικών από τους νέους μπορεί να τους βοηθήσει στην επίτευξη της επαγγελματικής ευτυχίας. Βασικοί στόχοι είναι να κατανοήσουν τι τους κάνει ευτυχισμένους, τι είναι η επαγγελματική ευτυχία, ποιες ευκαιρίες τους προσφέρονται γι' αυτήν και πως μπορούν να την αυξήσουν (Bassot et al., 2014).

- *Η επαγγελματική ανάπτυξη*: πρόκειται για το τμήμα που διατρέχει τη γέφυρα μεταξύ του ατομικού και του κοινωνικού πυλώνα. Κατά τη διάρκεια της ζωής τους, οι άνθρωποι θα κληθούν να διασχίσουν τη γέφυρα και προς τις δύο κατευθύνσεις (από την εκπαίδευση προς την εργασία και αντιστρόφως μέσω της δια βίου μάθησης). Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει δύο όψεις:

  - Την αφήγηση της σταδιοδρομίας: στο παρελθόν η ευρέως διαδεδομένη άποψη ήταν ότι οι σωστές αποφάσεις σταδιοδρομίας ήταν λογικές και αιτιολογήσιμες. Η πραγματικότητα, ωστόσο, διαψεύδει αυτή τη θέση, καθώς και άλλοι παράγοντες μας επηρεάζουν, ενίοτε καίρια, όπως η συναισθηματική μας ανταπόκριση, οι περιορισμοί του περιβάλλοντός μας ή το ότι βρισκόμαστε στο σωστό μέρος τη σωστή στιγμή. Οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν την κατανόηση της σταδιοδρομίας τους μέσα από την προσωπική τους σκέψη και δράση. Δίνουν νόημα στην αφηρημένη έννοια της σταδιοδρομίας διηγούμενοι την ιστορία

τους, τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους ως σήμερα. Η προσέγγιση της CLD προσπαθεί να προσφέρει ευκαιρίες στους νέους να εμπλακούν σε μια σειρά δραστηριοτήτων όπου μπορούν να πουν την ιστορία τους. Έτσι, μπορούν να αρχίσουν να βλέπουν τις μελλοντικές τους δυνατότητες πιο καθαρά.

- Τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of proximal development): πρόκειται για έννοια που εισηγήθηκε ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky και περιγράφει τη διαφορά ανάμεσα στο προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο κι εκείνο που το παιδί θα κατακτήσει με καθοδήγηση(Vygotsky, 1978). Εδώ η μάθηση δε γίνεται με παθητική παρουσίαση από τον καθοδηγητή-εκπαιδευτικό της νέας γνώσης, αλλά είναι ενεργή και πρακτική διαδικασία. Οι εμπειρότεροι βοηθούν τους μαθητές προτρέποντάς τους με κατάλληλες ερωτήσεις και προσφέροντάς τους εναλλακτικές, ώστε να ενεργοποιηθούν και να μάθουν οι ίδιοι για λογαριασμό τους. Η εκπαίδευση σταδιοδρομίας με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης εστιάζει στο τι μπορεί να μάθει ο νέος στην επόμενη φάση. Αυτό δε σχετίζεται μόνο με τον χρόνο (π.χ. τι θα κάνει του χρόνου που αποφοιτεί) αλλά και με τον εαυτό (π.χ. τι πρέπει να μάθω για τον εαυτό μου το επόμενο διάστημα, πως βλέπω τις στάσεις και τις αξίες μου) και με τη λήψη απόφασης (π.χ. ποιες είναι οι επιλογές μου αυτή τη στιγμή). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι, συχνά, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μπορεί να αλλάξουν άποψη για το τι πραγματικά θέλουν να κάνουν, κάτι που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μεγάλη σημασία έχει η ισορροπία μεταξύ των τριών στοιχείων, γιατί το ένα βοηθά το άλλο να παραμένει ισχυρό. Όπως και σε μια πραγματική κρεμαστή γέφυρα, όλα τα τμήματα πρέπει να είναι γερά κατασκευασμένα ώστε να αντέξουν το φορτίο και τους ανέμους - τους εξωτερικούς παράγοντες της ζωής μας, τις αντιξοότητες και τις προκλήσεις.

Προϋποθέσεις για να πετύχουν οι προτεινόμενες εφαρμογές του μοντέλου της κρεμαστής γέφυρας είναι η ύπαρξη ενός προσεκτικά σχεδιασμένου περιβάλλοντος μάθησης, τα υποστηρικτικά χαρακτηριστικά των συμβούλων σταδιοδρομίας που θα εμπλακούν και οι ενδεικνυόμενες κάθε φορά διδακτικές προσεγγίσεις. Στα πλαίσια των τελευταίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεστ και ερωτηματολόγια, η δημιουργία portfolio από τους μαθητές, μάθηση βασισμένη στην έρευνα, διαδραστική μάθηση, ενεργός μάθηση, συνεργατική μάθηση, εμπειρική μάθηση και δραστηριότητες εκτός τάξης και σχολείου. Το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής:

Κάνω → Συζητώ → Επανεξετάζω και Αξιολογώ → Κάνω κ.ο.κ.

Ένταξη του μοντέλου CLD στο σχολικό πρόγραμμα - Παιδαγωγικές δραστηριότητες για μαθητές 14-16 ετών, όπως προτείνονται από τους Bassot, Barnes & Chant (2014):

Α. Σχέδιο μαθήματος για επαγγελματική ανθεκτικότητα:

Διάρκεια: 50'

Σύνοψη: Η δουλειά που κάνω - η έννοια της δουλειάς, ταυτότητες στη δουλειά και μεταφερόμενες δεξιότητες

Σύνδεση με Α.Π.: Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας με θέμα την προσωπική ανάπτυξη, Βιωματικές Δράσεις με διδακτικό αντικείμενο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», σύνδεση με μαθήματα όπως η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, οι Οικονομικές Επιστήμες.

Διδακτικοί στόχοι (LO): Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές θα μπορούν:

- Να περιγράψουν τουλάχιστον 3 δυνατότητες/πλαίσια εργασίας για τους ίδιους
- Να κάνουν λίστα με τους ρόλους που παίζουν σε διαφορετικές πλευρές της ζωής τους
- Να έχουν βρει τουλάχιστον 3 δεξιότητες ή ικανότητες που ανέπτυξαν σε κάποιο πλαίσιο και μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν σε κάποιο άλλο στο μέλλον

- Να καταλαβαίνουν πώς οι αντιξοότητες τους επιτρέπουν να χτίσουν την ανθεκτικότητα και να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις στο μέλλον

Εισαγωγή:10’

- Ρωτάω τους μαθητές «Τι είναι δουλειά;» Γράφω τις απαντήσεις και, αν χρειαστεί, ξεκινώ συζήτηση ρωτώντας «Είναι δουλειά και αν δεν πληρώνεται, όπως ο εθελοντισμός ή τα οικιακά;»
- Αναφέρω έρευνα που αποδεικνύει ότι οι άνθρωποι που κερδίζουν πάρα πολλά χρήματα (π.χ. 100.000 ευρώ/χρόνο) δεν είναι πιο ικανοποιημένοι από τους άλλους. Γιατί επομένως μπορεί να δουλεύουν οι άνθρωποι σκληρά, αν τα χρήματα δεν είναι πια ο στόχος; (Kahneman et al., 2006)

Δραστηριότητες-Μέθοδοι-Τεχνικές:

25’:

- Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και συζητάνε τους ρόλους και τις υποχρεώσεις που έχουν στο σπίτι/κοινότητα, στο σχολείο και στις δουλειές για χαρτζιλίκι, αν κάνουν. Τι κερδίζουν απ’ το καθένα από τα παραπάνω, πέρα από χρήματα;
- Καταγράφουν τις απαντήσεις σε 3 στήλες (αν χρειαστεί δίνουμε ένα παράδειγμα όπως το παρακάτω):

Σπίτι/κοινότητα:	*Σχολείο:*	*Δουλειά:*
Κατεβάζω τα σκουπίδια	*εκπρόσωπος τάξης*	*Μπειμπισίτερ*
(υπευθυνότητα)	*(αξιοπιστία)*	*(δημιουργικότητα & πρωτοβουλία)*

- Από αυτούς τους τρείς ρόλους, το άτομο αποκτά τις παραπάνω δεξιότητες αλλά επιπλέον απολαμβάνει την αίσθηση ότι είναι χρήσιμος, ότι αναγνωρίζεται και ότι τον εμπιστεύονται. Έτσι, νοιώθει ωραία με τον εαυτό του.

15’:

- Η έννοια της ανθεκτικότητας εξηγείται ως η ικανότητα να μάθουμε και να σταθούμε στα πόδια μας μέσα από ποικίλες ή δύσκολες εμπειρίες. Χωρίς δυσκολίες δεν μπορούμε να αναπτύξουμε ανθεκτικότητα. Κάποιες απ’ αυτές τις δυσκολίες συναντώνται στη δουλειά ή στην εκπαίδευση και την σταδιοδρομία. Εξηγώ πόσο σημαντικά είναι αυτά τα μαθήματα και το χτίσιμο μιας τέτοιας επαγγελματικής ανθεκτικότητας στον σημερινό κόσμο της εργασίας.
- Διάλεξε μια ιστορία ή ένα παράδειγμα ενός προσώπου που ξεπέρασε τις αντιξοότητες, χρησιμοποίησε θετικά αυτή του την εμπειρία και απέκτησε ανθεκτικότητα (π.χ. κάποιος που έγινε και κινηματογραφική ταινία, οπότε μπορούμε να δείξουμε ένα σχετικό απόσπασμα). Μπορεί να είναι και κάποιος γνωστός στην κοινότητα των μαθητών.

Όλοι μαζί:

- Ανακεφαλαιώνουμε όσα καλύψαμε στο μάθημα: η δουλειά δεν είναι μόνο ό,τι μας δίνει χρήματα και κερδίζουμε πολύ περισσότερα από τις εργασιακές εμπειρίες που αποκτούμε.

Εργασία για το σπίτι: Ζητώ από τους μαθητές να γράψουν μια παράγραφο για μια δυσκολία που ξεπέρασαν: «πως ένοιωσες τότε και πως νοιώθεις για τον τρόπο που ανταποκρίθηκες;»

Σημείωση: Ενθαρρύνω όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Ελέγχω αν υπάρχουν ανεπίτρεπτα/μειωτικά σχόλια.

Επιπλέον ιδέες: Κάνω μια συνολική λίστα με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις που αναφέρθηκαν από όλους τους μαθητές. Βλέπω πως διαμοιράζονται ανάλογα με το περιβάλλον, ποιες δεξιότητες απαιτούν και τι πρόσφεραν στους μαθητές.

Ανατροφοδότηση: Πόσο καλά οι μαθητές συνέδεσαν τις έννοιες της εργασίας, των δεξιοτήτων των αντιξοοτήτων/δυσκολιών και της ανθεκτικότητας;

Β. Σχέδιο μαθήματος για επαγγελματική ευτυχία:

Διάρκεια: 60'

Σύνοψη: Ανεργία – Βοηθώ τους μαθητές να βρουν τρόπους να ανταπεξέλθουν στο γεγονός ότι μπορεί να μείνουν άνεργοι για κάποιο διάστημα.

Σύνδεση με Α.Π.: Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας με θέμα την προσωπική ανάπτυξη, Βιωματικές Δράσεις με διδακτικό αντικείμενο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Κοινωνιολογία, Οικονομικές Επιστήμες, Φυσική Αγωγή.

Διδακτικοί στόχοι (LO): Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές θα μπορούν:

- Να βρουν τρόπους να μένουν θετικοί , υγιείς και ασφαλείς σε μια περίοδο ανεργίας.
- Να βρουν ευκαιρίες κατά την περίοδο της ανεργίας να κερδίσουν χρήσιμη εμπειρία που θα εμπλουτίσει τα βιογραφικά τους.

Πηγές/υλικό:

- Καλεσμένοι ομιλητές
- Πρόσβαση σε σελίδες σταδιοδρομίας με πληροφορίες για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και προτάσεις οικονομικής υποστήριξης (Ευρωπαϊκή Διαδικτυακή Πύλη Νεολαίας, Πύλη εφήβων ΕΟΠΠΕΠ, Πύλη Ενηλίκων ΕΟΠΠΕΠ)

Προετοιμασία: Καλώ υπευθύνους ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ, υπεύθυνους ΣΣΝ, εκπροσώπους σχετικών υπηρεσιών του ΟΑΕΔ, του ΕΚΚΑ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης) ή της ΓΓΔΒΜ για να μιλήσουν για τις ευκαιρίες και την προσφερόμενη στήριξη για νέους ανθρώπους που βρίσκονται σε ανεργία.

Δραστηριότητες:

Εισαγωγή: 10'

- Τι θα κερδίσουν οι μαθητές από το μάθημα (βλ. Διδακτικούς στόχους)
- Καταιγισμός ιδεών στο θέμα «Γιατί νέοι άνθρωποι μένουν άνεργοι;» (π.χ. ελλιπής φοίτηση στο σχολείο, οικογενειακές δυσκολίες, προσωπικά προβλήματα, έλλειψη ευκαιριών)
- Σύντομη αναφορά στο μέγεθος της νεανικής ανεργίας σε τοπικό επίπεδο και στο τι κάνουν οι διάφοροι αρμόδιοι φορείς για την αντιμετώπισή της.

Κυρίως μέρος: 20'

- Παρουσιάζω τους καλεσμένους που θα παρουσιάσουν εν συντομία την υποστήριξη που προσφέρουν σε νέους που βρίσκονται σε ανεργία.
- Χωρίζω τους μαθητές σε ομάδες συζήτησης και καλώ τους επισκέπτες να κινούνται ανάμεσα στις ομάδες. Δίνω σε κάθε ομάδα τα παρακάτω θέματα συζήτησης:
    - Βρείτε πέντε αρνητικά συναισθήματα που οι νέοι άνεργοι αισθάνονται και πρέπει να ξεπεράσουν.
    - Τι μπορούν να κάνουν οι νέοι για να ξεπεράσουν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα ενόσω είναι άνεργοι;
    - Πως μπορούν οι άνεργοι νέοι να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία που θα τους βάλει σε καλύτερη θέση όταν διεκδικήσουν μια κανονική δουλειά;

Κλείσιμο – Ολομέλεια: 30'

- Ζητώ από τις ομάδες ανατροφοδότηση ως προς τις ερωτήσεις που ετέθησαν. Φροντίζω κάθε θέμα να αναπτυχθεί επαρκώς και όλες οι ομάδες να κάνουν μια υπόδειξη.

Εργασία για το σπίτι:

Ελέγχω ότι όλοι οι μαθητές κατάλαβαν την έννοια των όρων που συζητήθηκαν (π.χ. αποξένωση, αποκλεισμός, απελπισία, απόρριψη).

Επιπλέον ιδέες/προέκταση:

- Συζήτηση πάνω στο θέμα στης ανεργίας όπως παρουσιάζεται σε θεατρικά, κινηματογραφικά ή λογοτεχνικά έργα.

Ανατροφοδότηση:
Τι γνώση απέκτησαν οι μαθητές για τις διεξόδους που υπάρχουν σε άνεργους νέους; Χρειάζεται περαιτέρω παρακολούθηση/πληροφόρηση;

Γ. Σχέδιο μαθήματος για επαγγελματική ανάπτυξη:
Διάρκεια: 40’
Σύνοψη/Τίτλος: Ένα χρόνο μετά
Σύνδεση με Α.Π.: Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας με θέμα την προσωπική ανάπτυξη, Βιωματικές Δράσεις με διδακτικό αντικείμενο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Φιλολογικά μαθήματα, Ξένες γλώσσες.
Διδακτικοί στόχοι (LO): Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές θα μπορούν:

- Να σκεφτούν που θα είναι σε ένα χρόνο από σήμερα.
- Να δουν τις δυνατότητές τους μέσα από τα μάτια ενός φίλου.
- Να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της δικής τους οπτικής και αυτής ενός φίλου τους.

Πηγές/υλικό:
Χαρτί και στυλό
Εισαγωγή:5’
Σύντομη εξήγηση της άσκησης.
Δραστηριότητες-Μέθοδοι-Τεχνικές (περιλαμβάνεται πληροφόρηση για διαφοροποίηση/προσωποποίηση):

- Γράφω στον πίνακα την ημερομηνία: είναι η σημερινή ημέρα ένα χρόνο μετά.
- Ζητώ απ’ τους μαθητές να γράψουν για τον εαυτό τους απαντώντας τις παρακάτω ερωτήσεις (5’):
    - Που θα είμαι;
    - Τι θα έχω πετύχει;
    - Πως θα νοιώθω;
- Τους ζητώ να κάνουν το ίδιο για έναν φίλο/ μια φίλη τους στην τάξη (5’)
- Ανταλλάσσουν αυτά που έγραψαν και συγκρίνουν τις δύο εκδοχές.
- Συζητάνε σχετικά με τον φίλο/την φίλη τους και σκέφτονται τα παρακάτω:
    - Ποιες είναι οι ομοιότητες;
    - Ποιες είναι οι διαφορές;
    - Τι μπορούν να μάθουν απ’ αυτή την άσκηση για τον εαυτό τους;

  (10’)
- Ανακεφαλαιώνουν τα παραπάνω συμπεράσματα και τα μοιράζονται με την τάξη (10’)

Όλοι μαζί: Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν κάτι καινούριο που έμαθαν για τον εαυτό τους σήμερα (5’)
Εργασία για το σπίτι: Να συζητήσουν όσο έγραψαν για τον εαυτό τους με άλλους (γονείς, καθηγητές) και να κρατήσουν σημειώσεις.
Επιπλέον ιδέες: Οι μαθητές σκέφτονται εκτενέστερα πάνω στις υπόλοιπες απαντήσεις τους.
Ανατροφοδότηση: Πως αντέδρασαν οι μαθητές στη δραστηριότητα; Υπήρξαν κάποια απρόσμενα αποτελέσματα;

Συμπεράσματα:

Οι νέες προτάσεις στο χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας έρχονται να συναντήσουν έναν ευρύτερο επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης, της γνώσης και της παροχής της και της αναθεώρησης της έννοιας της εργασίας (Griffin et al., 2012). Ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός σταδιοδρομίας πρέπει να λάβει υπόψη τόσο τη νοηματοδότηση του ίδιου του ενδιαφερόμενου σε ό,τι κάνει, όσο και την εκμετάλλευση των προσωπικών του χαρακτηριστικών και των πλεονεκτημάτων που του προσφέρει η εποχή της πληροφορίας που διανύουμε (Savickas, 2009).

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και καριέρας θα επιτρέψει στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να αντιμετωπίσουν με ετοιμότητα το τυχαίο χρησιμοποιώντας τα δημιουργικά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Η αυτονομία πρόσβασης στη γνώση, στην πληροφορία και στην αναζήτηση εργασίας θα είναι απαραίτητο προσόν στη μελλοντική κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα όλοι θα είμαστε άρρηκτα συνδεδεμένοι σε δίκτυα κάθε είδους. Η εκπαίδευση, η εργασία και οι κοινωνικές δομές θα μεταλλάσσονται και θα αλληλοδιαπλέκονται. Σε ένα τέτοιο τοπίο, τα δομικά στοιχεία του μοντέλου της Barbara Bassot και των συνεργατών της πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν τους σημερινούς μαθητές να αναπτύξουν δίκτυα υποστήριξης με το περιβάλλον τους, να αναλάβουν δράση για το ευ ζην, να εξετάσουν τον εαυτό τους ως εξελισσόμενη οντότητα σε έναν ενδιαφέροντα κόσμο. Με λίγα λόγια, θα τους βοηθήσει με ενεργητικό τρόπο να κατακτήσουν την αυτογνωσία και τη γνώση του γύρω κόσμου.

Αναφορές

Amundson, N., Harris-Bowlsbey, J., Niles, S.(2008).*Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής, διαδικασίες και τεχνικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Bassot, B. (2009). Career Learning and Development: A Bridge to the Future. *Constructing the Future V: Career Guidance for Changing Contexts, 1-11.* Stourbridge: Institute of Career Guidance.

Bassot, B., Barnes, A., Chant, A. (2014).*A Practical Guide to Career Learningand Development – Innovation in Careers Education 11-19.* New York: Routledge.

Csikszentmihalyi,M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper and Row.

Griffin, P., Care, E. &McGaw, B. (2012). The changing role of Education and schools. *Assessment and teaching of 21st century skills, 1-15*. Dordrecht: Springer.

Kahneman, D., Krueger, A., Schkade D., Schwarz, N., Stone, A.(2006).*Would You Be Happier If You Were Richer? A Focusing Illusion.*Retrieved June 10, 2015, fromhttps://www.princeton.edu/ceps/workingpapers/125krueger.pdf.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J.,Dauwalder, J-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck,R.,vanVianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75, 239–250.*

Schultheiss, D., Wallace, E., (2012). An Introduction To Social Constructionism In Vocational Psychology And Career Development. *Career Development Series:Connecting Theory and Practice, Volume 4, 1-8.*. Sense Publishers.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό σχολείο: Προτεινόμενες διδακτικές εφαρμογές.

Παπαστεργίου Σοφία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΑΠΘ ,
sofiapapaster@gmail.com

Περίληψη

Οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων απέναντι στις οποίες οι εκπαιδευτικού οφείλουν να αναλάβουν δράσεις που απαιτούν γνώσεις, δεξιότητες και ευελιξία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εντάσσει τη διδασκαλία του Θεάτρου στο περιεχόμενό του. Η παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου τόσο ως δραστηριότητα όσο και ως διδακτική μεθοδολογία επιβεβαιώνεται με τη συμβολή του στην ανάπτυξη των παιδιών, στην ψυχική καλλιέργειά τους, στην ενθάρρυνση της καλλιτεχνικής τους έκφραση τους, της γνωριμίας τους με την ομάδα. Η αναγνώριση αυτή επιτρέπει τη χρήση ειδών θεάτρου από το παγκόσμιο στερέωμα με παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει και ενσωματώνει φόρμες συμμετοχικού θεάτρου με έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας θεάτρου παιδευτικού χαρακτήρα. Η θεματική ενότητα *Οι θεοί του Ολύμπου* από την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τους μαθητές, προκειμένου να εξοικειωθούν και να εισέλθουν στο μαγικό χώρο του θεάτρου και της υπόκρισης.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο, Παιχνίδι, Θεατρικό Παιχνίδι, Βιωματική Διδασκαλία

Α.<u>Εισαγωγή</u>

Η ένταξη του Θεάτρου στα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σηματοδοτεί την προσπάθεια εύρεσης ενός ισόρροπου συνδυασμού γνώσης και δημιουργικής έκφρασης, καθώς τα παιδιά είναι στην κατάλληλη ηλικιακή φάση κατά την οποία μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον και η αγάπη τους για κάθε μορφή τέχνης επομένως και για το θέατρο. Η επαφή των παιδιών με το Θέατρο μέσα από τα λογοτεχνικά-δραματουργικά κείμενα και τη σκηνική έκφρασή τους συντελεί επικοινωνιακή λειτουργία καθώς καλούνται να βιώσουν πλέγματα κοινωνικών σχέσεων μέσα στα οποία και οι ίδιοι σταδιακά θα συμβιώσουν. Συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους και την ένταξή τους στην ευρύτερη ομάδα που ανήκουν.

Ως δραματικά και θεατρικά εγγράμματο ορίζεται το άτομο που:

- αξιοποιεί και ενσωματώνει τα στοιχεία και τις τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής καθώς και τις τεχνολογικές πρακτικές που την πλαισιώνουν
- αντλεί πληροφορίες και ιδέες από πηγές διαφορετικού περιεχομένου και μέσα από αυτήν την ενασχόληση παράγει δράμα και θέατρο
- αντιμετωπίζει κριτικά τη δραματουργία και μέσω αυτής λειτουργεί επικοινωνιακά
- αναζητά το αντικείμενο του δράματος και του θεάτρου με ερευνητικές διαθέσεις και το συσχετίζει με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι από το οποίο τροφοδοτείται.

Τα είδη της Θεατρικής Αγωγής είναι:

- **Η σωματική έκφραση**, η οποία αναφέρεται σε κάθε ελεύθερη δραστηριότητα και κίνηση των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και καταστάσεων
- **Ο αυτοσχεδιασμός,** που αφορά ανακαλυπτικά παιχνίδια εμπειριών
- **Η παντομίμα,** ως ολιστική σωματική έκφραση
- **Η εκμετάλλευση του τυχαίου,** ως ευκαιρία παρακίνησης σε δράση
- **Τα κύρια κωμικά στοιχεία,** η αξιοποίηση δηλαδή της υπερβολής και της αντίθεσης
- **Η μάσκα και η κούκλα,** στοιχεία καθοριστικά για την εκφραστική συμπεριφορά του παιδιού
- **Το γκροτέσκο,** μια τεχνική που αντλεί είτε από το ανεξήγητο, είτε από την υπερβολική ευδαιμονία

Η θεματική ενότητα από την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού Πελίας και Ιάσονας αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τους μαθητές, προκειμένου να εξοικειωθούν και να εισέλθουν στο μαγικό χώρο του θεάτρου και της υπόκρισης. Ένα τέτοιο εγχείρημα αποτελεί συμπληρωματική και ενισχυτική προσέγγιση του μαθήματος με σκοπό τη γνωριμία των παιδιών με μια διαφορετική όψη διδασκαλίας. Η βιωματική προσέγγιση θα συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου, αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Οι μαθητές όντας εξοικειωμένοι με τους μύθους και τις ιστορίες τόσο μέσα από την αφήγηση παραμυθιών όσο και μέσα από τις παιδικές ψυχαγωγικές εκπομπές θα μπορέσουν in vivo να ζωντανέψουν έναν αρχαιοελληνικό μύθο.

Β. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.Το παιχνίδι

Η παρουσία του παιχνιδιού στο ελληνικό σχολείο νομιμοποιείται από ένα σύνολο θεωρητικών προσεγγίσεων, το οποίο προσφέρει επιστημονικά δεδομένα για τη σημασία της ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ένταξή του στηρίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από τον αντιαυταρχικό ή απελευθερωτικό της χαρακτήρα. Το παιχνίδι σημασιοδοτείται από τον μη υποχρεωτικό του χαρακτήρα και αυτό το γνώρισμα το συνδέει άρρηκτα με την παιδική ηλικία. Οι στόχοι του διαχέονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ενώ η διαμόρφωση και η δομή των μαθησιακών καταστάσεων χαρακτηρίζονται από ασθενή όρια ανάμεσα σε όσα πρέπει να διδαχτούν, να αξιολογηθούν και όλα αυτά μέσα σε ένα αδιόρατο πειθαρχικό πλαίσιο.

Η ενσωμάτωση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στηρίζεται στις παρακάτω παραδοχές:

- Είναι ταυτόσημο με την παιδική φύση
- Εξασφαλίζει την ελευθερία επιλογής
- Μέσω της διερεύνησης προάγει άμεσες εμπειρίες και μάθηση
- Προκαλεί καταστάσεις προβληματισμού
- Αναφορικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού αναφέρεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και ικανότητες
- Προσαρμόζεται στον προσωπικό ρυθμό και βαθμό κινητοποίησης του παιδιού
- Βασίζεται στη φαντασία και τον αυθορμητισμό
- Ευνοεί την αλληλεπίδραση
- Η έννοια της τάξης απορρέει ως αποτέλεσμα του αυτοελέγχου του ίδιου του παιδιού
- Ο δάσκαλος αναλαμβάνει υποβοηθητικό ρόλο, καθώς δεν επιβάλλει αλλά συμμετέχει προκαλώντας καταστάσεις έτσι ώστε να προάγεται η διερεύνηση και η δημιουργικότητα
- Καταργούνται τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και ενισχύεται η διαπλοκή τους.

2.<u>Το θεατρικό παιχνίδι</u>

Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα εννοείται ως η αυτοσχέδια, συμμετοχική και διερευνητική έκφανση του θεάτρου, η οποία εντάσσεται σε περιβάλλοντα που εξυπηρετούν τις ανάγκες του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού είναι διττός. Από τη μία αφορά την καλλιτεχνική κατανόηση και έκφραση των παιδιών και από την άλλη την επιστημονική διερεύνηση. Οδηγεί στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων, χωρίς να αλλοιώνεται ο καλλιτεχνικός του χαρακτήρας.

Το θεατρικό παιχνίδι στοχεύει στην ανάπτυξη των παιδιών. Η συναισθηματική, ψυχοκινητική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από μια θεατρική πρακτική που έχει ως απόληξη την απόλαυση και την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μαθητές με την εμπλοκή τους σε φαντασιακές καταστάσεις αναδημιουργούν τον κόσμο και την πραγματικότητά τους. Ενθαρρύνονται σε ποικιλία εκφραστικών τρόπων και εκδοχών με την ανάληψη ρόλων.

Το θεατρικό παιχνίδι διαφοροποιείται από άλλες θεατρικές μορφές εμπειρίας διότι:

- ✓ Η ανάληψη ρόλων προκρίνει την ανάγκη του παιδιού για παιγνιώδεις καταστάσεις.
- ✓ Είναι αυτοσχέδιο.
- ✓ Είναι εφήμερο και έτσι εξασφαλίζεται η αυθεντικότητά του και αποκλείεται η αναπαραγωγή του.
- ✓ Είναι αυθόρμητο και ελεύθερο, χωρίς να εντάσσεται σε προκαθορισμένες νόρμες και χρονικά πλαίσια.

Το θεατρικό παιχνίδι λοιπόν, με τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα ενθαρρύνει τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων για την ολόπλευρη καλλιέργεια των παιδιών. Η διαπραγμάτευση ιδεών και στάσεων, η στοχαστικότητα των εμπειριών, η δημιουργία και διαμοίραση αυτών συνιστά εκπαιδευτική διαδικασία μεταμορφώνοντας σε βίωμα τη μαθησιακή εμπειρία. Μέσω της στοχαστικής εμπειρίας οι μαθητές οικοδομούν νέα γνώση, νέες σημασίες χτίζοντας στην προϋπάρχουσα εμπειρία που απορρέει από τον φανταστικό και πραγματικό τους κόσμο.

<u>Γ. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο</u>

1) Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας και θεατρικού εργαστηρίου

Κατά τη διάρκεια παράδοσης του μαθήματος της Ιστορίας και της συγκεκριμένης ενότητας όπου διαπραγματεύεται τους Θεούς του Ολύμπου, ο δάσκαλος δημιουργεί έναν κύκλο μέσα στην τάξη. Ανακοινώνει ότι θα γίνει μια διαφορετική προσπάθειας προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου μέσα από τη διερευνητική δραματοποίηση. Θα προσπαθήσουν να στήσουν τη δική τους θεατρική παράσταση.

Στη συνέχεια, καλεί όλους τους μαθητές να πάρουν μέρος σε διάφορα παιχνίδια γνωριμίας, ώστε να εξοικειωθούν και να χαλαρώσουν. Τους προτρέπει να αφήσουν ελεύθερο το σώμα τους και να ασκήσουν τη φαντασία, την προσοχή, την παρατηρητικότητα, τις εκφραστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Ο δάσκαλος με αφόρμηση τον τίτλο του μαθήματος απευθύνει στα παιδιά διάφορες ερωτήσεις του τύπου <<γνωρίζετε τους θεούς του Ολύμπου>>, <<ονομάστε μερικούς>>, <<ποιος σας αρέσει περισσότερο και γιατί>>. Η συζήτηση αυτή θα εισάγει τους μαθητές στο περιεχόμενο και θα ενδυναμώσει το αίσθημα του μοιράσματος των προσωπικών κατανοήσεων.

Η συζήτηση που προηγήθηκε λειτουργεί ως προθάλαμος της εισόδου των παιδιών στη γνωριμία τους με τους θεούς έτσι ώστε να μεταφερθούν στη συνέχεια μέσα από τη φαντασία τους σε εκείνη την εποχή με διαφορετικές χωροχρονικές συνθήκες. Η αναφορά στον αγαπημένο θεό είναι μια πρώτη προσπάθεια <<παιξίματος>> ενός ρόλου, καθώς ρωτούνται τι θα έκανες αν ήσουν αυτός ο θεός.

2) *Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον*

Οι μαθητές δημιουργούν έναν κύκλο και ο δάσκαλος τοποθετεί στη μέση του, μετά από κλήρωση, έναν μαθητή, ο οποίος θα αναλάβει το ρόλο του αφηγητή της ιστορίας.

Η αφήγηση της ιστορίας επιτρέπει τη διερεύνηση της σε τρεις φάσεις: τη φάση πριν λάβουν χώρα τα γεγονότα, τη διάρκεια αυτών και το τέλος τους. Ο δάσκαλος διακόπτει σε διάφορα σημεία την αφήγηση επιχειρώντας να φωτίσει διάφορες πτυχές της. Ζητά από τους μαθητές να αφηγηθούν τη δική τους πιθανή εξέλιξη των γεγονότων κάθε φορά, παρακινώντας τους να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένταση και αγωνία για τη συνέχιση της ιστορίας και παράλληλα διατηρείται το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών.

3) *Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος*

Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Αναπτύσσεται μια συζήτηση για τους ήρωες της ιστορίας, τη ζωή τους στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ιστορίας, την κατάσταση που επικρατεί. Ο δάσκαλος εξηγεί στους μαθητές ότι θα πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ιστορία όχι με σημερινά κριτήρια, αλλά αν μπορούν να μεταφερθούν σε εκείνη την εποχή και να αισθανθούν, όπως οι ήρωες εκείνοι.

Δημιουργία δράσης και στοχασμού – Εξοικείωση με τους ρόλους

- **Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία:** Τα παιδιά: πρωταρχική δράση είναι η εξοικείωση των μαθητών με τους ρόλους. Οι μαθητές ξεκινούν να περπατούν μέσα στην τάξη και προσπαθούν να αναπαραστήσουν τη σκηνή όπου ο Αίσονας φτάνει στο Πήλιο, αγκαλιά με το γιο του, στη σπηλιά του Κένταυρου Χείρωνα. Κάθε παιδί ερμηνεύει με τον τρόπο που εκείνο επιθυμεί τον ήρωα του. Η δράση μπορεί να συνοδεύεται και με ένα ακουστικό ερέθισμα.
- **Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης:** Τα παιδιά: η δράση διακόπτεται από το δάσκαλο που ζητάει από τους μαθητές να δώσουν διάφορες πληροφορίες για τον ήρωα τους, σύμφωνα με την τεχνική της *ανίχνευσης της σκέψης (thought tracking)*. Απευθύνει στους μαθητές διάφορες ερωτήσεις για να τους βοηθήσει, όπως, για παράδειγμα, « Ποιος είσαι; Που βρίσκεσαι; Τι κάνεις; Πως αισθάνεσαι;...». Ανάλογα με την απάντηση που παίρνει ο δάσκαλος καθορίζει την επόμενη ερώτηση και τη συνέχεια. Η δράση αυτή βοηθάει τους μαθητές από τη μια να βιώσουν τους ρόλους τους και από την άλλη να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να ακούσουν προσεκτικά ο ένας τον άλλον.
- **Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία:** Ο Αίσονας: ακολουθώντας την ίδια διαδικασία ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να αναπαραστήσουν το βασιλιά Αίσονα. Τους ζητάει να σκεφτούν πως μπορεί να ένιωθε, τι αισθανόταν, την κατάσταση στην οποία βρισκόταν. Ζήτησε να αποτυπώσουν και στο πρόσωπό τους την αγωνία και το φόβο που μπορεί να ένιωθε. Ο μουσική και η λεκτική παρέμβαση του δασκάλου μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποτυπώσουν σωματικά και εκφραστικά την κατάσταση του βασιλιά.
- **Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης:** Ο Αίσονας: και πάλι με την τεχνική της *ανίχνευσης της σκέψης,* οι μαθητές, σαν βασιλιάδες, απαντούν σε ερωτήσεις του δασκάλου σχετικά με την ταυτότητα, τη ζωή, τις αξίες και τα πιστεύω τους. Με αυτόν τον τρόπο περνάνε στη γλωσσική έκφραση εκείνης της εποχής, δημιουργώντας την κατάλληλη ατμόσφαιρα για να μεταφερθούν στον κόσμο του βασιλιά. « *Ποιος είσαι; Πως αισθάνεσαι; Γιατί φοβάσαι; Τι θέλεις να κάνεις; Ποιον ψάχνεις;…..*
- **Παιχνίδι σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης και συγκέντρωσης της προσοχής:** Ο Πελίας και ο Αίσονας: οι μαθητές σε ζευγάρια υποδύονται τους χαρακτήρες του Πελία και του Αίσονα. Οι χαρακτήρες εναλλάσσονται. Κάθε μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με τον άλλον χαρακτήρα προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να βιώσουν τα συναισθήματα τους. Η εναλλαγή των ρόλων επιτρέπει στους μαθητές

να αισθανθούν τα αντίθετα συναισθήματα των δυο ηρώων και να νιώσουν το μέγεθος της κατάστασης του καθενός, Από τη μία είναι η απόγνωση και από την άλλη η σκληρότητα και η αδιαλλαξία.

- **<u>Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης :</u>** Ο Πελίας και ο Αίσονας: ο δάσκαλος με διάφορες ερωτήσεις ζητάει πληροφορίες από τους μαθητές προκειμένου να ακουστούν οι αντίθετες θέσεις των δυο ηρώων. Η έκφραση των παιδιών απορρέει από τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε ήρωα.
- **<u>Το περίγραμμα του Αίσονα:</u>** ο δάσκαλος καλεί έναν μαθητή να ξαπλώσει πάνω σε χαρτί του μέτρου και αποτυπώνει το περίγραμμα του Αίσονα. Οι υπόλοιποι μαθητές κάθονται γύρω από το περίγραμμα και παρακολουθούν. Κάθε μαθητής γράφει αυτό που θα ήθελε να πει στον Αίσονα. <<*Μη φοβάσαι, θα βρεθεί λύση.*>> <<*Προσπάθησε να σώσεις το γιο σου.*>> <<*Είσαι βασιλιάς. Μην το ξεχνάς.*>> <<*Η σωτηρία του παιδιού σου κρέμεται στα χέρια σου.*>> <<*Είσαι ένας βασιλιάς. Φέρσου αναλόγως. Είσαι υπεύθυνος για το βασίλειό σου. Προσπάθησε να σώσεις το θρόνο σου. Δεν αρμόζει σε έναν βασιλιά να εγκαταλείπει.*>> Στη συνέχεια οι μαθητές έγραψαν μέσα στο περίγραμμα όσα ο Αίσονας θα ήθελε να πει. <<*Φοβάμαι τόσο πολύ. Το ξέρω είμαι βασιλιάς, αλλά φοβάμαι για το γιο μου. Φοβάμαι για το βασίλειο μου. Τι θα συμβεί;*>><< *Το βασίλειο είναι δικό μου. Δε θα αφήσω τον Πελία να μου το αρπάξει. Πρέπει να σώσω το γιό μου. Αυτός είναι ο μόνος που θα σώσει το θρόνο μου.*>> Στο ίδιο πλαίσιο οι μαθητές γράφουν τις σκέψεις τους. Κατά αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνονται κειμενικά είδη, καλλιεργώντας το λόγο τους. Ανά διαστήματα σηκώνεται κάποιος μαθητής και διαβάζει όσα γράφονται και οι υπόλοιποι σταματούν τις κινήσεις τους για να ακούσουν. Η τεχνική αυτή καλλιεργεί τη γραπτή, την αναγνωστική και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Μέσα σε ένα συλλογικό πλαίσιο συνεργάζονται και αναδεικνύονται οι δεξιότητες των μαθητών.
- **<u>Το θέατρο Forum</u>** – Ο Βασιλιάς, ο Ιάσονας και ο Κένταυρος Χείρωνας: στο κείμενο γίνεται αναφορά στον κένταυρο Χείρωνα, ο οποίος μεγάλωσε και ανάθρεψε τον Ιάσονα προκειμένου να σωθεί από τις απειλητικές διαθέσεις του Πελία. Οι μαθητές προσπαθούν να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τον κένταυρο Χείρωνα προκειμένου να καταλάβουν τι είδους ανατροφή δέχτηκε ο Ιάσονας. Ερωτήσεις του τύπου ποιος είναι ο Χείρωνας, τι είδους ανατροφή έλαβε, τι διδάχτηκε από τον Χείρωνα, ποιες αξίες του μετέδωσε είναι καθοριστικής σημασίας για να καταλάβουν τα παιδιά πως πλάστηκε ο χαρακτήρας του Ιάσονα. Η γνώση αυτή θα τους βοηθήσει να σχηματίσουν μια εικόνα ικανή να ερμηνεύσει το δυναμική προσωπικότητά του. Ο δάσκαλος πρότεινε τη χρήση της τεχνικής Forum στους μαθητές. Δύο μαθητές ανέλαβαν τους ρόλους του κένταυρου Χείρωνα και του Ιάσονα, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν. Η σκηνή ξεκίνησε με μια συνομιλία μεταξύ των δύο ηρώων. Ο κένταυρος Χείρωνας εξηγούσε στον Ιάσονα την καταγωγή του και το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει και ο Ιάσονας αναρωτιόταν για τη μοίρα του. Ήταν επιτρεπτό στους υπόλοιπους μαθητές να διακόψουν και να αναλάβουν κάποιον από τους δυο ρόλους και να συνεχίσουν εκείνοι το διάλογο, όπως επιθυμούσαν. Τα κύρια χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η απροβλεψιμότητα και ο αυτοσχεδιασμός, τα οποία την καθιστούν και αυθεντική. Οι μαθητές βιώνουν τα συναισθήματα του Ιάσονα καθώς μπαίνουν και εκείνοι στη θέση του και έτσι διερευνούν την προσωπικότητά του και τον χαρακτήρα του βαθύτερα και ουσιαστικότερα.
- **<u>Η καρέκλα των αποκαλύψεων</u>** – Η προσωπικότητα ενός άλλου Ιάσονα: κάποιος από τους μαθητές αναλαμβάνει το ρόλο του Ιάσονα και οι υπόλοιποι μαθητές κάθονται γύρω του σε ημικύκλιο, για να θέσουν ερωτήσεις προς τον Ιάσονα. Οι ερωτήσεις δεν προετοιμάζονται από πριν, αλλά κάθε μαθητής ρωτάει αυτά που θα ήθελε να μάθει για τον Ιάσονα. Εκφωνούνται εκείνη τη στιγμή, όπως ακριβώς σχηματίζονται στο μυαλό των μαθητών. Είναι πιθανό οι ερωτήσεις να αποτελούν συνέχεια της απάντησης του Ιάσονα ή να αναφέρονται και σε προηγούμενη ερώτηση. Οι αποκαλυπτικές ερωτήσεις του Ιάσονα δίνουν έναν εξομολογητικό χαρακτήρα της τεχνικής αυτής. Ο Ιάσονας

δίνει πληροφορίες για τη ζωή του, για τις παιδικές του αναμνήσεις, για τη ζωή με τον κένταυρο Χείρωνα, για τις σκέψεις του, για τα μελλοντικά του σχέδια. Οι ερωτήσεις των μαθητών αποκάλυπταν έναν Ιάσονα, όπως είχε διαμορφωθεί στο μυαλό των μαθητών. Η εικόνα που διαμορφώθηκε για τον Ιάσονα με τις ερωτήσεις των μαθητών αποκάλυψαν έναν ήρωα ευαίσθητο, ηρωικό, αδικημένο από τις συγκυρίες της ζωής έτοιμο να αναλάβει δράση για να αποκατασταθεί η αδικία που έγινε εις βάρος του. Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις τους προέβαλαν τις δικές τους σκέψεις, ανάγκες και ανησυχίες. Σε έναν περιβάλλον αποκαλυπτικό καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, τη φαντασία και τον προφορικό τους λόγο.

- **Το προσωπικό ημερολόγιο**: σε αυτή τη φάση της δράσης κάθε μαθητής έγραψε το προσωπικό του ημερολόγιο (writing in / out of role) με πληροφορίες που συγκέντρωσε από τις προηγούμενες διαδικασίες. Η συμμετοχή τους στα προηγούμενα βιώματα τους βοήθησε να γράψουν αυθεντικό και προσωπικό λόγο. Κάθε μαθητής βρήκε το δικό του χώρο και έγραψε όσα ο ίδιος πίστευε για τον Ιάσονα. Οι προηγούμενες διαδικασίες βοήθησαν τους μαθητές να σχηματίσουν μια εικόνα που διέφερε από την αρχική που είχαν σχηματίσει. Αυτό λειτουργεί θετικά στην κατανόηση των μετέπειτα ενεργειών του Ιάσονα. Οι μαθητές βιώνοντας τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση του Ιάσονα μπήκαν για λίγο στη θέση του και κατανόησαν τις ενέργειές του. << *Ο Ιάσονας είναι το τραγικό πρόσωπο της ιστορίας. Δεν ευθύνεται για τη μοίρα του, αλλά πρέπει να αναλάβει δράση και να αποκαταστήσει την αδικία. Η ανατροφή από τον Κένταυρο Χείρωνα τον βοήθησε να κάνει τις σωστές επιλογές. Θα ήθελα να ήμουνα φίλος του και να τον βοηθήσω. Είναι αξιοθαύμαστος για τον τρόπο που σκέφτεται, ζει και εναργεί. Ο Ιάσονας είναι ένας πραγματικός ήρωας. Αντιμετώπισε τόσα πολλά στη ζωή του και παρόλα αυτά δεν το έβαλε κάτω. Προσπαθεί να αποκαταστήσει την αδικία και να βρεθεί μπροστά στον Πελία και να διεκδικήσει το θρόνο ποτ του αξίζει.*>>-

Αξιολόγηση

Οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο αφού πρώτα δημιούργησαν το περίγραμμα του Ιάσονα. Ο Ιάσονας είχε γίνει πλέον ένας δικός τους άνθρωπος, αφού τον γνώρισαν με προσοχή, μοιράστηκαν τις σκέψεις του, τον άκουσαν, τον συμπόνεσαν και μπήκαν στη θέση του.

Δάσκαλος σε ρόλο – Καθοδηγημένη φαντασία : Τα δώρα του Ιάσονα: ο δάσκαλος σε ρόλο υπηρέτη του Ιάσονα (teacher in role) έφερε έναν σάκο και τον άδειασε στο κέντρο του κύκλου. Ήταν αντικείμενα και ρούχα της εποχής του Ιάσονα και είπε στους μαθητές ότι τα φέρνει σαν δώρα προς αυτούς που θέλησαν να τον γνωρίσουν. Κάθε μαθητής πήρε στα χέρια του κάποιο αντικείμενο και το περιεργάστηκε, προσπαθώντας να καταλάβει τη χρήση του. Ο δάσκαλος συνόδευε τη δράση με μουσική υπόκρουση και ζήτησε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και να μεταφερθούν στην εποχή του Ιάσονα.

Σε αυτό το σημείο ήρθε και η αξιολόγηση της δράσης- του θεατρικού εργαστηρίου. Οι μαθητές εξέφρασαν την άποψή τους για τον Ιάσονα, για τα δρώμενα της δράσης, τι τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο. Στη συνέχεια σηκώθηκαν όλοι όρθιοι και παρατηρούσαν ο ένας τον άλλον.

Η δράση αυτή αναπτύχθηκε σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες, όπως ο προφορικός λόγος, η αφηγηματικότητα, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η ανοιχτή ανάγνωση. Μίλησαν και έγραψαν κάνοντας χρήση κατάλληλου λεξιλογίου. Έγιναν ακροατές και αναγνώστες υιοθετώντας εναλλασσόμενους ρόλους αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Επίλογος

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αξιοποιώντας όλες τις μορφές της Θεατρικής Αγωγής είτε αυτούσιες, είτε σε εναλλακτικές μορφές παρουσιάζει μια διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο

διδασκαλίας. Ο ρόλος του θεάτρου μπορεί να είναι πράγματι καθοριστικός, αφού διευκολύνει το παιδί να εκφράζεται, να επικοινωνεί, να παρατηρεί, να αναλύει, να αντιλαμβάνεται τα αίτια και τα αποτελέσματα κάθε ενέργειας.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι μαθητές αποκτούν άμεση εμπειρία και ελευθερία έκφρασης. Η ψυχοσωματική έκφραση, ο οργανωμένος σχεδιασμός, η παντομίμα και η μιμική λειτουργούν αποτελεσματικά στην οριοθέτηση τόσο του ίδιου του εαυτού τους όσο και των άλλων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλλιεργούν και αναπτύσσουν ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές ως ενεργοί πολίτες διεκδικώντας και προβάλλοντας τις προσωπικές τους παρουσίες στα δημόσια δρώμενα.

Ως ηθοποιοί καλλιεργούν την ικανότητα διαχωρισμού ιδιωτικών και δημόσιων ρόλων ανάλογα στην κάθε περίσταση επικοινωνίας. Μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που λαμβάνουν είτε ως άτομα μέσα σε μια ομάδα είτε συλλογικά. Μέσα από την ενσάρκωση ρόλων βιώνουν μια πραγματικότητα ανάλογη της κοινωνικής, πολιτικής, περιβαλλοντικής, πολιτισμικής, συναισθηματικής κατάστασης, αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα της **ενσυναίσθησης**, απαραίτητη για μια ανθρώπινη κοινωνία.

Η υιοθέτηση του θεατρικού εργαστηρίου ως διδακτικής διαδικασίας και μοντέλο μάθησης ενεργοποιεί τον αισθησιοκινητικό τομέα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συλλογική δράση και απόκτηση ικανοτήτων απαραιτήτων για την επικοινωνία με τους άλλους. Η συνεργασία, η αποδοχή του διαφορετικού, η κριτική ανάλυση, η διαπραγμάτευση, η διερεύνηση νοημάτων και ιδεών, η αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, η συλλογική δράση για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού είναι τα οφέλη αυτής της παιδαγωγικής διαδικασίας, τα οποία στοιχεία θα βοηθήσουν τους μαθητές να καταστούν ικανοί και ενεργοί πολίτες της σύγχρονης δημοκρατικής πολιτότητας.

Βιβλιογραφία

- Θεατρική Αγωγή Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού
  Βιβλίο Δασκάλου
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006a). *Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του εγωιστή γίγαντα. Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον*. Στο Μ. Γιαννούλη, κ.ά. (επιμ.), Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα (σσ. 380-387). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία
- Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου
- Κλειώ Γκουγκούλη-Αφροδίτη Κούρια (2000).*Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία 19ος και 20ος αιώνας*. Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Συμεών Παπαδόπουλος (2009). Σημειώσεις στο Μάθημα Θεατρικής Αγωγής. Αλεξανδρούπολη, Νοέμβριος.
- http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki_agogi/analytiko_programma/theatriki_agogi_vivlio_ekpaideftikou.pdf προσπελάστηκε στις 10/08/2015

Τα γεωμετρικά σχήματα μέσα από ιστορίες, ποιήματα και εικόνες: Διαθεματικές διδασκαλίες και τέχνη σε μια τάξη Α΄Λυκείου

Αργυροπούλου Ελένη
Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας, Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα με Λ. Τ.,
argilian3@gmail.com

Γιαννοπούλου Τερψιχόρη
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας, Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα με Λ.Τ.,
ersiegiann@sch.gr

Κοταρίνου Παναγιώτα
Μαθηματικός, Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα με Λυκειακές Τάξεις,
pkotarinou@uth.gr

Παρασκευά Δέσποινα
Φιλόλογος, Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα με Λυκειακές Τάξεις,
pspa08@gmail.com

Πρεβεδουράκη Κυριακή
Εικαστικός, Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα με Λυκειακές Τάξεις,
kyriakipr@ath.forthnet.gr

Περίληψη

Στην εργασία μας αυτή θα παρουσιάσουμε διαθεματικές διδασκαλίες με την τέχνη να επιτελεί διττό ρόλο. Αυτόν του διαμεσολαβητικού μέσου στη μάθηση ή μέσου καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών. Σκοπός μας να γνωρίσουν οι μαθητές λογοτεχνικά ή εικαστικά έργα όπου τα γεωμετρικά σχήματα παίζουν ενεργό ρόλο στην καλλιτεχνική έκφραση των δημιουργών και με τον τρόπο αυτό να αμφισβητήσουν την στερεοτυπική εικόνα τους για τα Μαθηματικά και τις τέχνες. Από την ανάλυση των δεδομένων μας θεωρούμε ότι με αυτού του τύπου τις διδασκαλίες δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο για δραστηριότητες που είχε νόημα για τους μαθητές, με συνέπεια να εμπλακούν ενεργά και να αναπτύξουν γνώσεις σε καθένα γνωστικό αντικείμενο αλλά και να αντιληφθούν τον κόσμο με έναν ολιστικό τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη και διαθεματικότητα, ξένες γλώσσες, μαθηματικά.

Εισαγωγή

Καθώς τα πάντα γύρω μας αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς, καθίσταται επείγουσα η ανάγκη, το εκπαιδευτικό μας περιβάλλον να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις. Σύμφωνα λοιπόν με το αναθεωρημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) και τα Α.Π.Σ (2003), πρέπει να αποφεύγεται πλέον ο κατακερματισμός της γνώσης που παραδοσιακά υπάρχει στα σχολεία και να επιδιώκεται η διαθεματική προσέγγισή της. Η διαθεματικότητα αποτελεί σημείο αναφοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς θεωρείται ως το κατεξοχήν μέσο για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών (Hugon, 2003).

Οι διαθεματικές μέθοδοι προσπαθούν να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των παραδοσιακά διακριτών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος (Coffey, 2011). Η έρευνα έχει δείξει ότι η διδακτική διαδικασία και η μάθηση γίνονται πιο αποτελεσματικές μέσα από τη σύνδεση των διαφόρων αντικειμένων σε αντίθεση με τη μελέτη ενός μεμονωμένου αντικειμένου (Cheek, 1992) και ότι η σύνδεση αυτή αυξάνει τα κίνητρα και το επίπεδο της εμπλοκής των μαθητών για μάθηση συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Thaiss, 1986).

Σημαντική συμβολή στη διαθεματικότητα αποτελούν οι τέχνες, όπως οι παραστατικές και οι εικαστικές τέχνες και η Λογοτεχνία. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται

διαθεματικές διδασκαλίες ανάμεσα στα μαθήματα των Μαθηματικών, της Γαλλικής, Γερμανικής Γλώσσας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Ιστορίας της τέχνης στις οποίες μελετήθηκαν έργα λογοτεχνικά και εικαστικά στα οποία τα γεωμετρικά σχήματα και θεωρήματα παίζουν σημαντικό ρόλο. Σ' αυτό το πλαίσιο αμφισβητήθηκαν διχοτομίες όπως τέχνη- επιστήμη, σώμα- μυαλό, και οι μαθητές προσέγγισαν με άλλο τρόπο μαθηματικές έννοιες αλλά και επαναδιαπραγματεύτηκαν την αντίληψή τους για τη φύση των μαθηματικών και δη της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε εν συντομία την επίδραση της λογοτεχνίας και των εικαστικών στη διδασκαλία των Μαθηματικών, αλλά και των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, εφόσον αξιοποιήσαμε τεχνικές αυτής της μορφής σ' αυτές τις διαθεματικές διδασκαλίες. Θα συνεχίσουμε με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαθεματικών διδασκαλιών, ολοκληρώνοντας με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Τέχνη και διαθεματικότητα

Ενώ η διδασκαλία της τέχνης συνεισφέρει στην πολιτιστική κατανόηση και την απόλαυση και καλλιεργεί τη φαντασία, την παρατήρηση, την εξερεύνηση, η διδασκαλία μέσω της τέχνης μπορεί να κάνει τα άλλα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος περισσότερο ελκυστικά μέσα από την οπτικοποίηση, την παροχή κινήτρων, την αυξημένη προσοχή, τη βελτιωμένη επικοινωνία, τον κριτικό στοχασμό (Bamford, 2006). O Catterall (1995) αξιολογώντας το πρόγραμμα ''Different Ways of Knowing'', το οποίο αναπτύχθηκε με κύριο στόχο τη διερεύνηση ενός διαθεματικού τύπου διδασκαλίας με στόχο να ενσωματώσει ως συστατικό του στοιχείο τις διάφορες μορφές τέχνης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διδακτικές πρακτικές αυτής της μορφής βελτίωσαν την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας, στα Μαθηματικά και στις κοινωνικές επιστήμες. Η αξιολόγηση έδειξε επίσης ότι οι μαθητές ανέπτυξαν θετικές στάσεις για το σχολείο και τη μάθηση.

Λογοτεχνία και Μαθηματικά

Από μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Griffiths & Clyne, 1991; Siegel, Borasi et al, 1996a; Jenner, 2000; Ameis, 2002; Jenner, 2002; Whitin, 2002) διαφαίνεται η σπουδαιότητα της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Όμοια οι έρευνες που αφορούν στη χρήση της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, δείχνουν τη θετική επίδραση που μπορούν να παίξουν οι ιστορίες στη μάθηση των μαθηματικών (Borasi et al, 1990; Borasi et al, 1998; Siegel, Borasi, et al, 1996b; Siegel et al, 1998; Sriraman, 2003; 2004). Η αφήγηση ως κείμενο και προφορικός λόγος, μπορεί να αποτελέσει συνιστώσα της διδασκαλίας, δημιουργώντας πλούσια περιβάλλοντα μάθησης που υποκινούν αμφιβολίες και παρέχουν εμπειρίες μάθησης (Χασάπης, 2007). Στα standards του NCTM (2000) επισημαίνεται, ότι η παιδική λογοτεχνία δίνει στο δάσκαλο ένα πλαίσιο για να θέσει προβλήματα στο μαθητή. Η δύναμη που έχουν οι ιστορίες στα λογοτεχνικά κείμενα, έγκειται στο ότι απευθύνονται στο συναίσθημα και τη φαντασία (Griffiths et al, 1991; Whitin 2002), παρέχουν ένα οικείο και γεμάτο νόημα πλαίσιο στα παιδιά ώστε να διερευνήσουν, να χειριστούν και να κατανοήσουν τις μαθηματικές ιδέες (Griffiths et al, 1991; Siegelet al, 1996a; Whitin, 2002; Jenner & Anderson, 2000; Jenner, 2002) και βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν τα Μαθηματικά με την πραγματική ζωή (Siegel et al, 1996a). Δίνουν κίνητρα στα παιδιά να λύσουν τα προβλήματα που είναι ενσωματωμένα στις ιστορίες, εμπλέκοντάς τα συναισθηματικά σε αυτές (Ameis, 2002; Griffiths et al, 1991), τους δίνουν μια πολύ υψηλού βαθμού προσωπική μαθησιακή εμπειρία, επιτρέποντας σε κάθε παιδί να δει στις ιστορίες τα μαθηματικά του δικού του βαθμού ενδιαφέροντος (Jenner, 2002). Τέλος ξαναδίνουν στα μαθηματικά την ανθρώπινη διάστασή τους (Jenner, 2002).), δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν θέματα μαθηματικών εκτός του αναλυτικού τους προγράμματος (Borasi et al, 1990) και τα ενθαρρύνουν να σκέπτονται 'μαθηματικά' και εκτός των διδακτικών ωρών των μαθηματικών (Jenner, 2002). Τα Λογοτεχνικά βιβλία δίνουν επίσης τη δυνατότητα

ενιαιοποίησης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων όχι μόνο στην πρωτοβάθμια, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ανέστη, 2005; Κοταρίνου & Σταθοπούλου, 2009).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε επίσης προτάσεις για την αξιοποίηση του ποιητικού λόγου (Μπαλής, 2002; Σπανούδη & Χατζηκυριάκου, 2011), ενώ μια εναλλακτική δραστηριότητα που αφορά στην ποίηση και τα Μαθηματικά, είναι η γραφή ποιημάτων από τους ίδιους τους μαθητές με αξιοποίηση μαθηματικών όρων (Keller, 2001) ή θεμάτων από τα Μαθηματικά (Triandafillidis, 2006; Gadanidis, 2008).

Εικαστικές τέχνες και Μαθηματικά

Οι έρευνες που αφορούν στη διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω των εικαστικών τεχνών, εξετάζουν την αξιοποίηση στη διδακτική διαδικασία εικαστικών έργων γνωστών καλλιτεχνών, ή άλλων διδακτικών υλικών που είναι βασισμένα στη τέχνη (Chronaki, 1997; Καμπάνη, 2001; Stathopoulou, 2007). Τα έργα τέχνης, όπως έργα ζωγραφικής, γλυπτικής, μπορούν να παρουσιαστούν και να αξιοποιηθούν μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα στο πλαίσιο της ίδιας της σχολικής τάξης ή σε έκθεσης ζωγραφικής στο σχολείο, σε Gallery ή σε Μουσείο (Kent, 2007; Λυμπεροπούλου & Παπαδάκη, 2006). Τέλος μέσα από διαθεματικές διδασκαλίες διερευνώνται τα μαθηματικά τα οποία είναι αναγκαία για τη δημιουργία ορισμένων καλλιτεχνικών μορφών (Αϊβάζογλου & Πρεβενιού, 2011).

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και διδασκαλία ξένων γλωσσών

Οι έρευνες σχετικά με τη χρήση της ‘Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση’ στη διδασκαλία και μάθηση μιας δεύτερης Γλώσσας εκτός της μητρικής, έδειξαν ότι οι μαθητές έλαβαν σημαντικά υψηλότερη συνολική βαθμολογία στη γραφή κειμένου, παρατηρήθηκε ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών, ανάπτυξη του γραμματισμού και ενίσχυση της πολιτισμικής ευαισθησίας (Bournot-Trites, Belliveau, Spiliotopoulos and Séror, 2007). Κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσω Δράματος παρατηρήθηκε αλλαγή στο κλίμα της τάξης, όχι μόνο από τη διαφορετική διάταξη των μαθητών και του εκπαιδευτικού στο χώρο μέσα στην τάξη, αλλά και από την αλλαγή της ατμόσφαιρας, με τους μαθητές να αναπτύσσουν μια πιο οικεία διαπροσωπική σχέση (Kao & O’ Neil,1998). Η χρήση του Δράματος και του θεάτρου προάγει μια πολυδιάστατη ολιστική διαδικασία μάθησης της ξένης γλώσσας. Αυτός είναι εξάλλου και ο τρόπος, με τον οποίο ο εγκέφαλος μαθαίνει (τις γλώσσες) πιο αποτελεσματικά (Ronke, 2005).

Σύμφωνα πάντα με το Α.Π.Σ (2003), πρωταρχικός σκοπός της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και όχι απλά η συσσώρευση κι άλλων γνώσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση το θέατρο, ως λόγος και πράξη, δίνει σημαντικά πλεονεκτήματα στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας. Ο Adrien Payet (2013), για την αναγκαιότητα του θεάτρου στην τάξη, τονίζει ότι ο καθηγητής χρησιμοποιεί το θέατρο για να κάνει πιο ενεργούς τους μαθητές, να τους μετατρέψει σε πρωταγωνιστές στη σκηνή για να μάθουν να προσαρμόζονται σε οποιαδήποτε συνθήκη και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές πρακτικές δεξιότητες. Μέσα από τις θεατρικές πρακτικές δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να πειραματιστεί, να παίξει με τη γαλλική γλώσσα, να καταλάβει τον τονισμό, την προσωδία, το ρυθμό της. Η S. Hinglais (2003: 23) παρατηρεί ότι ένα γλωσσικό μάθημα μέσα από το θέατρο δεν είναι μόνο ένας νέος χώρος, μια νέα νοοτροπία, είναι η ευκαιρία να δημιουργήσουμε συνθήκες όπου οι λέξεις γίνονται αισθητές και ζωντανεύουν μέσα από αυθεντικές ανταλλαγές λόγου ανάμεσα στους συνομιλητές.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικά το ίδιο το project και θα αναφερθούμε αναλυτικά στις διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες.

Οι διαθεματικές διδασκαλίες

Οι διαθεματικές διδασκαλίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τις συγγραφείς του έργου, στους μαθητές Α΄Λυκείου του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα, το σχολικό έτος 2014-

15. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες σε 20 διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια 2 μηνών, στα μαθήματα Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας, Ιστορίας της Τέχνης και Μαθηματικών. Ενοποιητικός στόχος για όλες τις διδασκαλίες ήταν να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να δουν πώς συγγραφείς και εικαστικοί καλλιτέχνες χρησιμοποιούν στο έργο τους τα γεωμετρικά σχήματα για να εκφραστούν ώστε να αμφισβητήσουν την στερεοτυπική εικόνα τους για τα μαθηματικά και τις τέχνες. Στόχος μας επίσης ήταν να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο για δραστηριότητες που θα έχουν νόημα για τους μαθητές, με συνέπεια να εμπλακούν ενεργά και να αναπτύξουν γνώσεις σε καθένα γνωστικό αντικείμενο αλλά και να αντιληφθούν τον κόσμο με έναν ολιστικό τρόπο.

Για τη συλλογή δεδομένων δόθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις. Αναλύθηκαν επίσης οι γραπτές εργασίες των μαθητών και τα δρώμενα που δημιούργησαν.

Στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας

Η διαθεματική ενότητα «Τα Γεωμετρικά σχήματα μέσα από την ποίηση του Eugène Guillevic» πραγματοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ήταν Α2+. Η διδακτική προσέγγιση στηρίχτηκε στο Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) και στο Α.Π.Σ της Γαλλικής Γλώσσας (2003).

Στις Γενικές δεξιότητες στόχος ήταν οι μαθητές: α) να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της γνώσης και χρήσης της ξένης γλώσσας σαν εργαλείο πρόσβασης σε διάφορα επιστημονικά πεδία, β) να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με τη δομή της γαλλικής γλώσσας, να ενεργοποιήσουν διάφορες ικανότητες όπως την παρατήρηση, την επαγωγή, την αφαίρεση και γ) να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο. Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι ήταν: η διεύρυνση των γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωμετρίας, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου στα γαλλικά και εξοικείωση με στερεότυπες εκφράσεις της καθομιλουμένης οι οποίες προέρχονται από τη μαθηματική ορολογία και τέλος η εξάσκηση στον προφορικό λόγο μέσω δραματοποιημένης απαγγελίας.

Οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά στις δραστηριότητες. Η διδασκαλία έγινε και από τις δύο συναδέλφους των Μαθηματικών και της Γαλλικής γλώσσας. Στο πρώτο μάθημα οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν σχήματα μέσα από το Futuroscope de Poitiers (προβολή μέσω διαδικτύου). Στη συνέχεια όσον αφορά στα Μαθηματικά, αφού ορίστηκαν στη Γαλλική γλώσσα, οι παράλληλες γραμμές, ο κύκλος, το τετράγωνο, το σκαληνό, ισοσκελές και ισόπλευρο τρίγωνο, καθώς και το οξυγώνιο, ορθογώνιο και αμβλυγώνιο, περάσαμε σε δραστηριότητες για να ανακαλύψουν την πολυσημία των γεωμετρικών αυτών όρων. Στο επόμενο μάθημα ζητήθηκε αρχικά η αντιστοίχιση οκτώ επιλεγμένων ποιημάτων του E. Guillevic με εικόνες από μνημεία και περιοχές του Παρισιού που παραπέμπουν σε σχήματα και έγινε η ανάλυση του περιεχομένου των ποιημάτων. Στο τελευταίο μάθημα οι μαθητές «έπαιξαν» με τα ποιήματα. Προσωποποίησαν τα ποιήματα-σχήματα και τα απήγγειλαν αφήνοντας τη φαντασία τους να τα καθοδηγήσει. Μία τέταρτη ώρα αφιερώθηκε στη συνδιδασκαλία με τμήμα γαλλικών της α΄ γυμνασίου όπου οι μαθητές της Α΄Λυκείου μετέφεραν τις γνώσεις που απέκτησαν στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου.

Στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας

Στις διαθεματικές διδασκαλίες συμμετείχαν 7 μαθητές της Α΄ Λυκείου του τμήματος Γερμανικών (επίπεδο γλώσσας Α1/Α2) και αφιερώθηκαν 7 διδακτικές ώρες. Τα αποσπάσματα που μελετήθηκαν προέρχονταν από το λογοτεχνικό βιβλίο "Der Zahlenteufel" (Το πειραχτήρι των αριθμών) του Hans Magnus Erzensberger.

Αφού παρουσιάστηκε εν συντομία η περίληψη της ιστορίας του βιβλίου, καθώς επίσης και το βιογραφικό του συγγραφέα, επεξεργαστήκαμε αποσπάσματα από το 1ο, 10ο και 12ο κεφάλαιο. Στις δυο πρώτες διδακτικές ώρες οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το αυθεντικό κείμενο στη γερμανική γλώσσα κάνοντας παράλληλα χρήση και της ελληνικής (σύγκριση

των κειμένων στις δύο γλώσσες / ευαισθητοποίηση στο τρόπο έκφρασης κατά τη διαδικασία της μετάφρασης). Επιπλέον ασχοληθήκαμε με τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που προσέφεραν τα κείμενα και την παραγωγή γραπτού λόγου (δημιουργία περίληψης του εισαγωγικού κειμένου στα γερμανικά). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες (συμβατές με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ για τη γερμανική γλώσσα και με το Κοινό Ευρωπαικό Πλαίσιο Ξένων Γλωσσών (Conseil de l'Europe, 2001): α) Παράλληλη αφήγηση από δύο μαθητές, αποσπάσματος από το εισαγωγικό 1ο κεφάλαιο στα ελληνικά και στα γερμανικά και παρουσίαση από δύο άλλους μαθητές, μαθηματικών προβλημάτων από το 10ο κεφάλαιο στα ελληνικά, με παράλληλη ορολογία των μαθηματικών στα γερμανικά. Η παρουσίαση έγινε την ώρα της γερμανικής γλώσσας, ενώ παρούσα ήταν και η καθηγήτρια των Μαθηματικών, η οποία είχε ήδη επεξεργαστεί τα προβλήματα αυτά με τους μαθητές. Ένας από τους μαθητές παρουσίασε την αριθμητική ακολουθία Fibonacci και τη σχέση της με το λόγο της χρυσής τομής, με έμφαση στο κανονικό πεντάγωνο. Ένας δεύτερος μαθητής παρουσίασε την σχέση ανάμεσα κορυφές, έδρες και ακμές στα πολύεδρα καθώς και την αντίστοιχη ιδιότητα στα πολύγωνα. β) Επανάληψη της αφήγησης και της παρουσίασης των μαθηματικών προβλημάτων αλλά και εκφραστική ανάγνωση αποσπασμάτων του 12ου κεφαλαίου (στα γερμανικά) με δραματοποιημένες εικόνες, σε όλους τους μαθητές ενός τμήματος της Α΄Λυκείου.

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Η συνομιλία γεωμετρίας–λογοτεχνίας εδράστηκε στο ποίημα του Λογοτέχνη και μαθηματικού Γιώργου Βαφόπουλου «Ο μεγάλος κώνος». Οι μαθητές άντλησαν αισθητική απόλαυση από την επαφή τους με το λόγο ενός σύγχρονου ποιητή και σχολίασαν αμέσως τον εγκεφαλικό τρόπο γραφής του. Επισήμαναν και ερμήνευσαν τον παραλληλισμό από τον ποιητή της ανθρώπινης ζωής με κώνο, κύβο ή κύκλο και των διαφόρων ανθρώπινων τύπων με το τετράγωνο, την ευθεία ή την τεθλασμένη γραμμή. Προσπάθησαν, επίσης να εξηγήσουν την εμμονή του ποιητή με το υπερούσιο σχήμα του κώνου.

Για την νοηματική προσέγγιση του ποιήματος οι μαθητές χρειάστηκε να ανακαλέσουν γνώσεις από την μυθολογία και την αρχαία ελληνική γραμματεία (Οιδίποδας – αίνιγμα Σφίγγας, Ηρόδοτος), την νεοελληνική λογοτεχνία (ακριτικό τραγούδι, Ερωτόκριτος, Παλαμάς), την ιστορία (ο Καίσαρ «διέβη τον Ρουβίκωνα» και «ο κύβος ερρίφθη», Εμπεδοκλής), την αρχαία ελληνική τέχνη (βόστρυχοι αρχαϊκών αγαλμάτων), την παρατήρηση της φύσης. Προσεγγίζοντας βιωματικά το ποίημα οι μαθητές εξέφρασαν και αντάλλαξαν απόψεις για το πώς αντιμετωπίζουν οι ίδιοι τη ζωή και πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Κατέθεσαν μάλιστα σχετικές εργασίες παραγωγής λόγου και εικαστικής δημιουργίας.

Με αφορμή το ποίημα ορίσαμε την σπείρα του Αρχιμήδη και τη λογαριθμική σπείρα, και οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν μια λογαριθμική σπείρα με βάση την ακολουθία Fibonacci. Έγινε επίσης προβολή της μικρής διάρκειας ταινίας Nature by numbers, A short movie by Cristobal Vila (Etérea studios), όπου παρουσιάζονται η ακολουθία Φιμπονάτσι, η λογαριθμική σπείρα και η κατασκευή της, το χρυσό ορθογώνιο και η χρυσή τομή, η χρυσή γωνία και οι εφαρμογές τους στη φύση. Ορίσαμε την κωνική επιφάνεια και τον κώνο και με ψηφιακή προβολή παρουσιάστηκαν οι κωνικές τομές, καθώς και αρχιτεκτονικά έργα των Rem Kulhaas (Netherlands Dance Theatre, The Hague 1984-1987), Santiago Calatrava (Sondica Airport Control tower στο Bilbao) και Le Corbusier (Unité D' Habitation, Marseille 1945-52) με στοιχεία κώνου η κόλουρου κώνου.

Στα μαθήματα Ιστορίας της Τέχνης και Μαθηματικών

Στόχος μας ήταν να αναδείξουμε καινοτόμους και συνδυαστικούς τρόπους για τη κατανόηση των μαθηματικών, παράλληλα με τη σπουδή έργων σύγχρονης τέχνης. Βάσει της αλληλοϋποστήριξης μαθηματικών συλλογισμών και καλλιτεχνικών δημιουργιών, στοχεύαμε

να επιβεβαιώσουμε το δεσμό των εφαρμοσμένων γνωστικών αντικειμένων, όπως του βιομηχανικού σχεδιασμού, της διακόσμησης και των γραφικών τεχνών.

Αρχικά αναφερθήκαμε στη δυναμική της Μη Παραστατικής τέχνης. Προβάλλοντας ενότητες διαφανειών, προσφέραμε αφορμές στους μαθητές για να αντιληφθούν την σχέση των τριών βασικών σχημάτων: τετράγωνο, τρίγωνο, κύκλος, με έργα γλυπτικής, αρχιτεκτονικής και ζωγραφικής. Να αναγνωρίσουν την αξιοποίησή τους στο χώρο, την έννοια του ρυθμού που ακολουθούν οι καλλιτέχνες για να συνθέσουν το έργο τους, ακριβώς όπως στη μουσική, τις κλίμακες, τις αναλογίες και την απαραβίαστη σχέση με τα μαθηματικά από την αρχαιότητα έως τον μοντερνισμό. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε προβολή σειρών με διαφάνειες, που επικεντρώνονταν σε κινήματα τέχνης του 20ου αιώνα, κινήματα τα οποία σχετίζονται με την Αφαίρεση, τον Κονστρουκτιβισμό, το Ντε Στιλ ή το Μπαουχάουζ, καθώς επίσης και με την απροσδόκητη δομή, η οποία χαρακτηρίζει τη τέχνη του διάσημου Ολλανδού καλλιτέχνη Escher. Με αφορμή δε τον Escher αφιερώσαμε μία διδακτική ώρα της Γεωμετρίας στην Υπερβολική Γεωμετρία, μελετώντας παράλληλα ένα μοντέλο της το δίσκο Poincaré και το έργο του Escher *Circle Limit III*, (1959).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματά μας προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια αλλά και από τα έργα των μαθητών, γραπτά κείμενα ή δρώμενα.

I)Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων για τις διαθεματικές διδασκαλίες προέκυψαν τα παρακάτω:

Στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας οι μαθητές μας επιβεβαίωσαν την αντίληψη των περισσότερων παιδαγωγών, ότι το παιχνίδι είναι η πρώτη σοβαρή δραστηριότητα του παιδιού (Nicolas, 2011). Έτσι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είχαν οι δραστηριότητες δραματοποίησης, «*Μου άρεσε η απαγγελία της ποίησης επειδή συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου και το διασκέδασα πολύ*». Κάποιοι μαθητές βρήκαν πιο ενδιαφέρουσα τη συνδιδασκαλία με τμήμα της Α Γυμνασίου. Στις συνεντεύξεις τους οι μαθητές τονίζουν ότι το μάθημα ήταν μια όμορφη εμπειρία.

Αριάδνη: «Εμείς κάναμε κάποια ποιήματα στα Γαλλικά, που είχε κάποια σχέση με τη Γεωμετρία, με τα σχήματα. Ήταν πάρα πολύ ωραίο, πολύ ωραία εμπειρία κάτι διαφορετικό, κάτι που μας έβγαλε από την καθημερινότητα των μαθηματικών».

Στελλίνα: «Τι να πω. Εμείς κάναμε εκεί ένα μάθημα στα Γαλλικά και συνδυάσαμε πάλι κάποια σχήματα με κάποια ποιήματα και για να είμαι ειλικρινής αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι ένα σχήμα έχει το όνομα ενός γυναικείου κουρέματος του carré. Και ήταν επίσης πολύ ενδιαφέρον ότι ψάχναμε ποιο σχήμα αναφερόταν σε ποίημα και είχε πολύ ενδιαφέρον αυτό σαν σκέψη».

Από όλες τις δραστηριότητες στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας εκείνες που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές, ήταν η εκφραστική ανάγνωση με δραματοποιημένες σκηνές καθώς και η παρουσίαση νέων μαθηματικών εννοιών και προτάσεων από τους συμμαθητές τους, θεωρώντας ταυτόχρονα ενδιαφέρουσα τη συνεργασία μεταξύ τους.

Άρης: «Στα Γερμανικά θα τους μιλήσω για ένα θεώρημα. Μού άρεσε πολύ αυτό το θεώρημα. Ήταν πολύ ενδιαφέρον. Δεν το περίμενα να υπάρχει».

Από τις κλειστές ερωτήσεις για το διαθεματικό μάθημα της Λογοτεχνίας είχαμε τα παρακάτω αποτελέσματα.Από τους 21 μαθητές μόνο 4 μαθητές είχαν θετική στάση και ως προς τα δυο μαθήματα, ενώ 5 είχαν θετική στάση μόνο στα Μαθηματικά και 9 μόνο προς τη Λογοτεχνία. Παρατηρούμε δηλαδή μια πόλωση όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών στα δύο αυτά μαθήματα. Όμως οι μαθητές χαρακτηρίζουν το project, πιο ενδιαφέρον σε σχέση με ένα συνηθισμένο μάθημα (16 μαθητές) και ενδιαφέρουσα τη συνεργασία των καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων και θεωρούν ότι τέτοια project αυξάνουν τις γνώσεις (11 απαντήσεις) και την κατανόηση στο γνωστικό αντικείμενο (13) την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα (11) την δημιουργικότητα (11) την κριτική ικανότητα (8) την συνεργατικότητα (6) την ανάπτυξη πρωτοβουλίας (5).

Οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά για τη συνδιδασκαλία χαρακτηρίζοντάς της ενδιαφέρουσα και ευχάριστη *«Πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα, «Ήταν μια ωραία και ευχάριστη εμπειρία. Θα ήθελα πολύ να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο, ίσως συνδυάζοντας και άλλα μαθήματα».* Το ίδιο τονίζουν και στις συνεντεύξεις τους.

Γιώργος: «Εμείς κάναμε συνδιδασκαλία στη Λογοτεχνία και κάναμε για τον κύκλο της ζωής με ένα ποίημα και ήταν ωραίο γιατί ξεφύγαμε από το συγκεκριμένο μάθημα που κάναμε κάθε μέρα. Και ήταν ωραίο».

Στο ερώτημα: «Εξήγησε με λίγα λόγια τι σου άρεσε», οι μαθητές τόνισαν το συνδυασμό των δύο διαφορετικών μαθημάτων, αλλά και διαφορετικών μέσων στη συνδιδασκαλία *«Μου άρεσε πολύ αυτή η δραστηριότητα γιατί δεν περίμενα ποτέ ότι δύο τελείως διαφορετικά μαθήματα (Μαθηματικά και λογοτεχνία) μπορούν να συνδυαστούν τόσο ωραία.», «Η ανάμειξη κειμένων και προβολών στο διαδραστικό ήταν πολύ ενδιαφέρουσα», «Αυτό που μου άρεσε στην παρουσίαση που έγινε ήταν το video και πώς μπορούμε να συδέσουμε τα μαθηματικά με τη Λογοτεχνία και την τέχνη».*

Στο ερώτημα: «Εξήγησε τι νομίζεις ότι αποκόμισες από τη δραστηριότητα», ορισμένοι μαθητές μεταφέρουν τον προβληματισμό τους σχετικά με αντιλήψεις για τη ζωή που τους δημιούργησε το ποίημα, *«Αποκόμισα ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια διαδικασία ζωής αλλά το ταξίδι είναι διαφορετικό για τον καθένα», «Στο ποίημα μου άρεσε το πώς ο ποιητής έβλεπε την πορεία της ανθρώπινης ζωής σαν κώνο».* Ορισμένοι μαθητές θεωρούν ότι κέρδισαν γνώσεις στη Γεωμετρία αλλά και κατανόηση ορισμένων εννοιών, «*Νομίζω ότι κατάλαβα κάποια πράγματα που μόνο από τη θεωρία του βιβλίου δεν μπορούσανα κατανοήσω», «Έμαθα πράγματα για τη Γεωμετρία που δεν θα τα μάθαινα».* Τέλος μια ομάδα μαθητών τονίζει τη δυνατότητα που τους δόθηκε κατά τη διδασκαλία να εκφραστούν ελεύθερα, *«Μου άρεσε το ότι μπορέσαμε να εκφραστούμε ελεύθερα και να ανταλλάξουμε ιδέες με τους συμμαθητές μας», «Μου άρεσε ότι είχαμε την ευκαιρία να κρίνουμε και να πούμε τις απόψεις μας».*

Οι στόχοι του μαθήματος-σύζευξης «Ιστορία της Τέχνης και Μαθηματικά» αποσαφηνίστηκαν στη διάρκεια της εξοικείωσης των παιδιών με έννοιες όπως: «ενότητα και συμφωνία των μερών», «αναλογία των μερών», «συμμετρία», «μέρος – όλο», «οπτικό βάρος». Ως προς τα αποτελέσματα, με αυξημένο ενδιαφέρον ευκολότερα και ουσιαστικότερα οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπίστωσαν την αναγκαιότητα του ρυθμού, της ποικιλίας και της απλότητας, της σαφήνειας και της συμμετρίας, από διττή οπτική γωνία: ως εικαστικά στοιχεία σε ασκήσεις σύνθεσης με γεωμετρικά σχήματα. Πέτυχαν, δηλαδή, να αφομοιώσουν την αμφίδρομη σχέση και αλληλεπίδραση, που αναπτύσσεται ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Πιστοποίησαν με σαφήνεια την ρήση: «όπως στα μαθηματικά, έτσι και στην τέχνη», *«Η δραστηριότητα μας έφερε σε επαφή με διάφορα έργα τέχνης σε διάφορες μορφές. Ήταν πολύ ενδιαφέρον και μας έδωσε ερεθίσματα για να ασχοληθούμε και οι ίδιοι με την τέχνη και τα μαθηματικά.*»

Φοίβος: «Για μένα το πιο ενδιαφέρον ήταν η υπερβολική Γεωμετρία και πώς σε συνδυασμό με αυτό είδαμε κάποια έργα του Escher. Κοιτάξαμε κάποια έργα, που ενώ δεν φαίνεται αρχικά, είναι βασισμένα σε μια Γεωμετρία που όμως είναι διαφορετική από αυτή που έχουμε».

ΙΙ) Στους στόχους μας εκτός από την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία ήταν και η έκφραση των μαθητών μέσω της τέχνης. Για τολόγο αυτό στους μαθητές μας στο μάθημα τηςΛογοτεχνίας ανατέθηκε να εκφραστούν και αυτοί γραπτά με τα παρακάτω θέματα: 1. «Είναι άνθρωποι τετράγωνοι, ίσιοι ή τεθλασμένοι, που βολεύονται μέσα στο περίγραμμά τους…» Εσείς με ποιο σχήμα θα περιγράφατε τον εαυτό σας και γιατί; 2. Ο ποιητής βλέπει την πορεία της ανθρώπινης ζωής σαν κώνο. Γράψτε ένα ποίημα ή πεζό για το πώς βιώνετε εσείς τη ζωή. Παραθέτουμε ορισμένα αποσπάσματα από τα κείμενα των μαθητών όπου εκφράζουν συναισθήματα και αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο μέσα από γεωμετρικά σχήματα.

Εμμέλεια: «Εγώ είμαι ένα τετράγωνο. Τέσσερις μυτερές γωνίες και μια επιφάνεια με περιορισμένο χώρο. Περιορισμένες κινήσεις. Βρίσκομαι στο όριο και πέφτω. Ένα τεράγωνο

είμαι κι εγώ. Η πλατειά επιφάνειά μου είναι η ήρεμη πλευρά μου και οι γωνίες μου ο χαρακτήρας που δε θέλω να γνωρίσεις. Ο κόσμος έχει όρια όπως κι εγώ».
Άρης: «Ένας κύβος είναι ο κόσμος, κάνοντας τους ανθρώπους να πνίγονται μες στο σκοτάδι του, οι οποίοι προσπαθούν να σκάψουν λίγο τον σκληρό αυτό κύβο, ν' ανοίξουν μια τρύπα να μπει το φως και το οξυγόνο, να αναπνεύσουν κι αποκτήσουν πάλι την ελπίδα ότι κάποτε θα είναι ελεύθεροι»

Στα δρώμενα στο μάθημα των Γαλλικών η έμπνευση των μαθητών ξεπέρασε τις προσδοκίες μας. Οι μαθητές απήγγειλαν τα ποιήματα με τρόπο που να δείχνει τη διαφωνία των τριγώνων για το ποιο είναι το καλύτερο. Οι πλευρές του τετραγώνου παρουσιάστηκαν ως μία αντιπαράθεση κλασσικής και ραπ μουσικής και οι παράλληλες ευθείες ως βίοι παράλληλοι.

Όσον αφορά την αφήγηση και στις δύο γλώσσες και την εκφραστική ανάγνωση με δραματοποιημένες εικόνες στο μάθημα των Γερμανικών, οι μαθητές αυτενέργησαν και το αποτέλεσμα ήταν δικό τους δημιούργημα. Όπως αναφέρει η Astrid Ronke (2005: 289) *«Ας αφήσουμε τους μαθητές μας να βιώσουν τη γερμανική γλώσσα και τον πολιτισμό σαν ένα συναρπαστικό πεδίο μελέτης που θα τους ανταμείψει. Ποιο καλύτερο μέσον, για να το δείξει κανείς αυτό, από το .....θέατρο!».*

Συμπεράσματα

Σ' αυτή την εργασία παρουσιάστηκαν μια σειρά από εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας στο Λύκειο, οι οποίες προϋποθέτουν ένα διαθεματικό πλαίσιο και αλλαγή στις σχολικές πρακτικές– αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης. Η εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων από το δάσκαλο, όπως αναφέρθηκαν σ' αυτή την εργασία, απομακρύνει από αναπαραγωγή στείρας γνώσης και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα των μαθητών οι οποίοι κοινωνικά αλληλεπιδρώντας γίνονται δημιουργικοί και κατασκευάζουν τη γνώση τους, συνειδητοποιώντας τη σύνδεση των μαθηματικών με διάφορες εκφάνσεις της ζωής και της δημιουργίας. Θεωρούμε ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων ενίσχυσε τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών, προκειμένου να αντιληφθούν τον κόσμο με ολιστικό τρόπο, ενώ με την αξιοποίηση της τέχνης πετύχαμε να γεφυρώσουμε μαζί με τους μαθητές και για τους μαθητές την επιστήμη και την τέχνη. Η συνεργασία αυτή στο πεδίο των διδακτικών πρακτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμπλουτίζει το περιεχόμενο της παιδείας, με την ευρύτερη δυνατή οπτική, τόσο ως γνώση όσο και ως καλλιέργεια. Και όπως μας κατέθεσε μία μαθήτριά μας *«Εγώ πιστεύω ότι αυτό που μας προσέφερε και μπορεί να μας προσφέρει όλο αυτό, είναι απλά τροφή για σκέψη. Δηλαδή έναν τρόπο να αλλάξουμε την αντίληψή μας, από πού βλέπουμε τα πράγματα και αυτό μπορεί να βοηθήσει σε όλους τους τομείς της ζωής μας».*

Βιβλιογραφία

Ameis, J. (2002). Stories invite children to solve mathematical problems. *Teaching Children Mathematics, 8*(5), 260-264.
Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Munich: Waxmann.
Borasi, R., Siegel M., Fonzi J., Smith C., (1998). Using transactional reading strategies to support sense making and discussion in mathematics classrooms: An exploratory study. *Journal For Research in Mathematics Education, 29* (3), 275-305.
Borasi, R., Sheedy, J. & Siegel, M. (1990). The power of Stories in learning mathematics. *Language Arts, 67*(2), 174-189.
Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos V., &Séror, J. (2007). The Role of drama on cultural sensitivity, motivation and literacy in a second language context. *Journal for Learning Through the*

Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities, 3 (1). Retrieved May 20, 2015, from http://repositories.cdlib.org/clta/lta/vol3/iss1/art9
Catterall,J., (1995). *Different ways of knowing: 1991-94 National Longitudinal Study Final report*. Los Angeles, California: the Galef Institute of Los Angeles.
Cheek, D.W. (1992). *Thinking constructively about science, technology and society education.* Albany, NY: SUNY Press.
Chronaki, A. (1997). *Case studies in the teaching of mathematics through the use of art-based activities.* Unpublished PhD thesis, Bath: University of Bath.
Coffey, H. (2011). Interdisciplinary teaching, Retrieved May 20, 2011,from http://www.learnnc.org/lp/pages/5196
Conseil de l' Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l' Éducation, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
Gadanidis, G. (2008). A lust for mathematics. *Canadian Mathematical Society Notes*, *4*(1).
Griffiths, R., & Clyne, M. (1991). The power of story: Its role in learning Mathematics. *Mathematics Teaching, 135,* 42–45.
Hinglais, S. (2003). Le français par le théâtre. Jouer c'est apprendre. *Le Français dans le monde (329),* 23-26.
Hugon M.-A. (2002).Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides. IUFM de Poitiers. Retrieved, May 20, 2015, from *http://ww3.ac-poitiers.fr/tpi/b2i/documents/pourpilot/interdisciplinarite.pdf*
Jenner, D. M. (2002). Experiencing and understanding mathematics in the midst of a story. *Teaching Children Mathematics, 9*(3), 167-171.
Kao, S.-M. & O' Neil, C. (1998). *Words into worlds. Learning a second language through process drama.* Ablex Publishing Corporation.
Kent, P. (2007). Developing mathematical learning in the technology-enhanced boundary crossing of mathematics and art. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* v_1 (pp. 238). Seoul: PME.
Nicolas, C. (2011). Pédagogie differenciée. Comment s' y prendre? *Le café du FLE*, retrieved, May 20, 2015 from http://www.lecafedufle.fr/2011/07/pedagogie-differenciee-comment-sy-prendre/
Payet*, A.* (2013). Théâtre FLE.Activités théâtrales et conseils d' intégration dans l' enseignement FLE. Spécial Expolangues. Rencontre avec Adrien Payet sur le Stand du Café du FLE. *Café du FLE.* Retrieved, May 20, 2015 from http://www.lecafedufle.fr/2013/02/theatre-fle-activites-theatrales-et-conseils-dintegration-dans-lenseignement-fle-entretien-avec-adrien-payet/
Ronke, A. (2005). Wozu all das Theater? : drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States. Doctoral ThesisTechnischeUniversität Berlin, Fakultät I –Geisteswissenschaften.
Siegel, M., Borasi R., Fonzi J. (1998). Supporting Students'in Mathematical Inquiries Through Reading. *Journal for Research in Mathematics Education, 29*(4), 378-413.
Siegel, M.; Borasi R., Fonsi, M.; Sanridge L. & Smith C. (1996a). *Using reading to construct mathematical meaning*, Yearbook (pp. 66-75). National Council of Teachers of Mathematics.
Siegel, M.;Borasi, R.; Fonsi M.; Sanridge L. & Smith C. (1996b). *Beyond word problems and textbooks: Using reading generatively in the Mathematics classroom*, ERIC Document Reproduction Service (No. ED403144).
Sriraman, B. (2004). Mathematics and literature (the sequel) Imagination as a pathway to advanced mathematical ideas and philosophy. *Australian Mathematics Teacher, 60*(1), 26-31*.*
Sriraman, B. (2003). Mathematics and Literature. Synonyms, Antonyms or the Perfect Amalgam? *Australian Mathematics Teacher, 59*(4), 26-31.
Stathopoulou, C. (2007). Traditional patterns in Pyrgi of Chios: Mathematics and community. *Nexus Network Journal, 9*(1), 103-118.
Thaiss, C. (1986). Language across the curriculum in the elementary grades. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council for the Teaching of English.
Triandafillidis, T. (2006). ''Wishes, lies, and dreams'': Poetry writing in the mathematics classroom. *For the Learning of Mathematics*, *26* (2), 2-9.
Whitin, J. D. (2002). The potential and pitfalls of integrating literature into the mathematics program. *Teaching Children Mathematics, 8*(9), 503-4.
Αϊβάζογλου, Α. & Πρεβενιού, Κ. (2011). ‘‘Τέχνη και μαθηματικά’’ παρουσίαση διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος: Αποτελέσματα και εμπειρίες στη

γυμνασιακή εκπαίδευση. *Στα Πρακτικά 9ου Διημέρου Διαλόγου για τηδιδασκαλία των Μαθηματικών*, Απρίλης 15- 16, 2011.
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας, (2003). ΦΕΚ τεύχος Β', Αρ. Φύλλου 304/13-03-03, Παράρτημα, Τόμος Β' Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Ανέστη, Δ.,Τριανταφυλλίδης,Τ.(2005).Η διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης μέσα από τη διδακτική σύνδεση λογοτεχνίας και μαθηματικών. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίουτης Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών.*Αθήνα, Δεκέμβριος 2005.
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, (2003). Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Καμπάνη, Ε. (2001). Η αξιοποίηση του έργου του M. C. Escher στη διδασκαλία των μετασχηματισμών στην Ευκλείδεια, Υπερβολική και Σφαιρική Γεωμετρία. Στο Α. Αρβανιτογεώργος; Β. Παπαντωνίου και Δ. Πόταρη (επιμ.) *Ερευνητικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Γεωμετρίας, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου στη Γεωμετρία.* Αθήνα: Πατάκης.
Κοταρίνου, Π.; Σταθοπούλου Χ. (2009). "Ο άνθρωπος που μετρούσε την άμμο": ένα διαθεματικό project για μια ενοποιητική διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο Λύκειο. *Στα Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών* (σελ.331-341). Ρόδος Οκτώβρης 29-31, 2009.
Λυμπεροπούλου, Λ.; Παπαδάκη, Μ. (2006). Η Συμμετρία στους M.C. Escer και V. Vasarely: από το χώρο του Μουσείου στην τάξη των Μαθηματικών. *Πρακτικά23ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας της Ε.Μ.Ε.* Πάτρα, Νοέμβρης 24-26, 2006.
Μπαλής Σ. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες από τα Μαθηματικά στην : Ποίηση - Πεζογραφία - Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. *Πρακτικά 19ου Πανελλήνιο Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*. Κομοτηνή, Νοέμβρης, 8-10, 2002.
Σπανούδη, Α. και Χατζηκυριάκου Κ. (2011). Πού πάει, πού με πάει αυτό το ποίημα; *Στο* Δ. Χασάπης (επιμ.) *Πρακτικά 9ου Διημέρου Διαλόγου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών.* Απρίλης 15- 16, 2011.
Χασάπης, Δ. (2007). Μαθηματικά και Λογοτεχνία Μια αιτούμενη σύζευξη. *Στο* Δ. Χασάπης (επιμ.). *Πρακτικά 6ου Διήμερου Διαλόγου για τη διδασκαλία των μαθηματικών ''Μαθηματικά και Λογοτεχνία''*. Θεσσαλονίκη: Ομάδα έρευνας της Μαθηματικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Μάρτης, 17-18, 2007.

Οι παιδαγωγοί μιλούν για την Τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση

Ψαθοπούλου Παγώνα Ξανθή
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Α- ΤΕΙ Προσχολικής Αγωγής, Αθήνα,
xpenny@hotmail.com

Τουτουτζιδάκη Άρτεμις - Παρασκευή
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Αθήνα,
t.artemis@hotmail.com

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία, αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος σπουδών κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης αποτελεί το πρόγραμμα εικαστικών τεχνών, εφόσον προάγει τόσο την προσωπική έκφραση του ατόμου, όσο και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Στο πρόγραμμα των εικαστικών τεχνών, καταλυτικός παράγοντας για την κατάκτηση και τη μετάδοση της τέχνης, είναι η/ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία, θέτει στον πυρήνα του ερευνητικού ενδιαφέροντος τις πεποιθήσεις, τια απόψεις και τις στάσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τις τέχνες στην προσχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα, μελετώνται οι πηγές και οι γνώσεις των παιδαγωγών, οι εικαστικές προσεγγίσεις που επιχειρούν και η αλληλεπίδρασή τους με εξωτερικούς παράγοντες. Η επισκόπηση επιλέχθηκε ως μέθοδος έρευνας, ενώ το ερωτηματολόγιο ήταν το κύριο ερευνητικό εργαλείο. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε, τους τρόπους με τους οποίους οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να συμβάλλουν στην διδασκαλία των τεχνών στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, εκπαίδευση, παιδαγωγοί

Εισαγωγή- Η τέχνη στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο παρουσιάζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον αναφορικά με την εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να επιτευχθεί.

Για το σκοπό αυτό, πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί και πλήθος απόψεων έχουν διατυπωθεί, προκειμένου να καταλήξουν οι επιστήμονες στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί υψηλού επιπέδου συνέπεια μεταξύ της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης (UNESCO, 1996). Συνεπώς, η σύγχρονη εκπαίδευση, θέτει ως στόχο της διδασκαλίας την δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, την ενεργοποίηση της σκέψης τους, την αυτενέργειά τους και τελικά την μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη, συνυφασμένη με την έμπνευση, την αισθητική και την δημιουργία, έρχεται να καταστήσει αναγκαία και επιτακτική την εμπλοκή της τέχνης με την εκπαίδευση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, «η εκπαίδευση στις Εικαστικές Τέχνες όχι μόνο μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά στη γνώση αλλά μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη δημιουργικών και ενεργών ατόμων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Η αξιοποίηση των Τεχνών, μπορεί να προσφέρει στο άτομο δεξιότητες αισθητικής κρίσης και σκέψης, επινοητικότητα, δημιουργικότητα, ευαισθητοποίηση, ικανότητες να αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις, μέσα σε αυθεντικά - πραγματικά πλαίσια και καταστάσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Savva & Trimis, 2009).

Παράλληλα οι τέχνες, βοηθούν το άτομο να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, να διατηρήσει τον πολιτισμό του, να μάθει να σέβεται και να κατανοεί τον κόσμο γύρω του (McFee, & Degge, 1974).

Πρωταρχικό μέλημα στην προσχολική αγωγή, είναι να ευνοηθεί η καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής έκφρασης και καλλιτεχνικής δημιουργίας μέσα από το παιχνίδι των παιδιών με αφετηρία την εξερεύνηση υλικών (Epstein & Trimis, 2002).

Καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση και την μετάδοση της τέχνης, είναι η/ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας. Ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης, είναι εξαιρετικά σημαντικός στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του παιδιού, καθώς επιδρά από πολύ νωρίς στη ζωή του. Για το λόγο αυτό, η εργασία μας, θέτει στον πυρήνα του ερευνητικού ενδιαφέροντος τις πεποιθήσεις, τια απόψεις και τις στάσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τις τέχνες στην προσχολική εκπαίδευση.

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας στην μετάδοση της τέχνης

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση και την μετάδοση της τέχνης, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Άλλωστε, κύριο μέλημά του είναι να εμφυσήσει σε κάθε παιδί την επιθυμία της ανακάλυψης, της παρατήρησης, της διερεύνησης και της διατύπωσης ερωτημάτων (Κουτσουβάνου, 2005).

Υπό αυτή την έννοια, ο / η παιδαγωγός, είναι το άτομο που θα εξασφαλίσει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις, προκειμένου το παιδί να διδαχτεί για την τέχνη και παράλληλα να μυηθεί στην έρευνα, να αναπτύξει την αυτοέκφραση, την αντίληψη και τον στοχασμό- αναστοχασμό σχετικά με την τέχνη (Βάος, 2008).

Η παιδαγωγική διαδικασία προϋποθέτει ότι, ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές του να επιλέξουν το θέμα που θα επεξεργαστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να νιώθουν πως συμβάλουν και αυτά ενεργά σε αυτή τη διαδικασία. Τότε μόνο τα υλικά μπορούν να μεταλλαχτούν σε αξιοποιήσιμα εργαλεία, μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ή/ και να κατανοήσουν όσα νιώθουν, βιώνουν και φαντάζονται (Κουτσουβάνου,2005).

Επιπλέον, ο παιδαγωγός, θα πρέπει να είναι ανοιχτός στις καινοτόμες ιδέες των παιδιών, τηρώντας πάντα τις ισορροπίες και θέτοντας τα όρια. Ακόμη, σημαντική θεωρείται η συμβολή του στο να κατανοήσουν τα παιδιά ποιες δυνατότητες προσφέρει η γνώση που τους προτείνει και γιατί είναι σημαντικό να τη μάθουν, να διαθέτει φαντασία, εφευρετικότητα, να είναι ευαισθητοποιημένος και να διακρίνει τις προσωπικές κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού. Μόνο τότε θα μπορέσει να υλοποιήσει ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα έχει στο κέντρο του το ίδιο το παιδί, τις ικανότητες και τις ανάγκες του (Αγγελοπούλου, 2010).

Ακόμη, η αξιοποίηση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, εικόνων και έργων μεγάλων ζωγράφων ως παραδείγματα τέχνης, είναι χρήσιμα για περεταίρω συζήτηση με τα παιδιά, παράλληλα με επισκέψεις σε χώρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (μουσεία τέχνης, εκθέσεις),(Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1988).

Τέλος, αξιοποιώντας τις γνώσεις του αλλά και όσα θα έχει πραγματοποιήσει με τα παιδιά, μπορεί να οργανώνει στο σταθμό (ή αλλού) εκθέσεις παρέχοντας στα παιδιά την πρωτοβουλία να επιλέξουν τα έργα τους και να τα εκθέσουν, καθώς και να μεταφέρει στα σπίτια των παιδιών τις καλλιτεχνικές ιδέες και δραστηριότητές τους (Αγγελοπούλου, 2010).

Μεθοδολογία Έρευνας

Από όσα συζητήθηκαν στις παραπάνω ενότητες, γίνεται πρόδηλη η μεγάλη αξία των τεχνών στην προσχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα αναδεικνύεται ο πολυσήμαντος και πολυδιάστατος ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, για την κατάκτηση και την μετάδοση της τέχνης, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα, έχει ως γενικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων/πεποιθήσεων των ελλήνων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στον κλάδο των Τεχνών και της αισθητικής αγωγής.

Ειδικότερα α) μελετούμε τους τρόπους με τους οποίους οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας προσεγγίζουν τα εικαστικά και τις τέχνες, β) καταγράφουμε τα μέσα και τους τρόπους που επιλέγουν ώστε να διευρύνουν τις γνώσεις και τις πηγές έμπνευσης τους, και γ) διερευνούμε τη συνεργασία τους με εξωτερικούς παράγοντες-συνεργάτες.

Για την διεξαγωγή της έρευνάς μας, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης, εφόσον, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2009), «η επισκόπηση ως μέθοδος εμπειρικής έρευνας καταλαμβάνει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των ερευνών στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής και γενικότερα της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη μέθοδο που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, διαθέσεων, στάσεων, εκτιμήσεων ...».

Κύριο ερευνητικό εργαλείο μας, ήταν το ερωτηματολόγιο. Άλλωστε, το ερωτηματολόγιο αποτελεί την πλέον κατάλληλη τεχνική έρευνας, εφόσον, είναι το πλέον εύχρηστο για την συλλογή δεδομένων σε μεγάλους πληθυσμούς και απαντάται εύκολα και γρήγορα. (Δημητρόπουλος, 2001).

Παρόλα αυτά, για να εξασφαλιστεί μια επιτυχημένη επισκόπηση, έμφαση πρέπει να δοθεί στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, την καταλληλότητά του δείγματος (Δημητρόπουλος, 2001).

Για το λόγο αυτό, επιλέξαμε συμπληρωματικά να διεξάγουμε έρευνα, με συνεντεύξεις. Η συνέντευξη μας δίνει τη δυνατότητα να συλλέξουμε ποιοτικά δεδομένα, να δούμε κάποιες καταστάσεις ή φαινόμενα σε βάθος, με περισσότερες λεπτομέρειες, ανακαλύπτοντας πτυχές που δεν θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο (Verma & Mallick, 2004). Έτσι, μέσω αυτής μπορούμε να εξασφαλίσουμε μια αμεσότερη επικοινωνία, να διευκρινίσουμε ή να επεξηγήσουμε ή να συμπληρώσουμε σημεία που θεωρούμε σημαντικά (και δεν θα ήταν δυνατό μέσω ενός ερωτηματολογίου).

Στην παρούσα εργασία, παρατίθενται τα κυριότερα αποτελέσματα, από την έρευνα με ερωτηματολόγιο (για λόγους οικονομίας χώρου), όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τους ερευνητές.

Το δείγμα αφορά 80 παιδαγωγούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, στην Αθήνα και τη Ρόδο και την Κρήτη.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, παρατίθενται δύο διαγράμματα, με στόχο να διαπιστώσουμε και να καταγράψουμε (αν υπάρχουν), διαφορές που προκύπτουν από την ηλικία των ερωτώμενων.

Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση αποτελεσμάτων

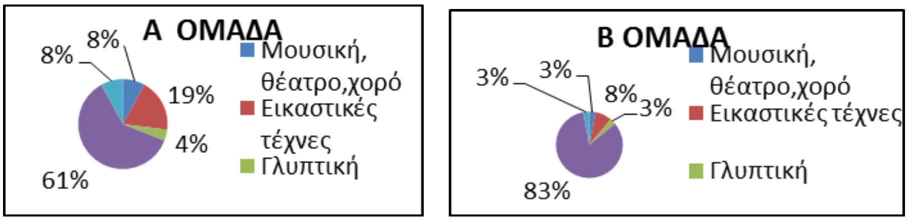
Όπως προαναφέραμε, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας, το δείγμα θα παρουσιάζεται/ αναφέρεται κάθε φορά σε δύο διαγράμματα, που θα αφορούν τις ομάδες «Α ΟΜΑΔΑ»: ορίζεται η ομάδα των ερωτώμενων ηλικίας (18-34) και «Β ΟΜΑΔΑ» ορίζεται η ομάδα των ερωτώμενων ηλικίας (35->45).

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και παρατίθενται σε τρεις ενότητες ως ακολούθως. Στην 1^{η} ενότητα μελετώνται οι απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το περιεχόμενο

των τεχνών και της αισθητικής αγωγής, στην 2η ενότητα μελετούμε τις απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τις γνώσεις, το επίπεδο και τις πηγές πληροφοριών τους και στην 3η ενότητα αναλύουμε τις απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τους ειδικούς συνεργάτες, τα μουσεία και τους τρόπους ενίσχυσης της Τέχνης, στους χώρους προσχολικής εκπαίδευσης.

Σ την 1η ενότητα:

Ερώτημα: Ποιες οι απόψεις των παιδαγωγών ως προς το περιεχόμενο της αισθητικής αγωγής και των τεχνών.

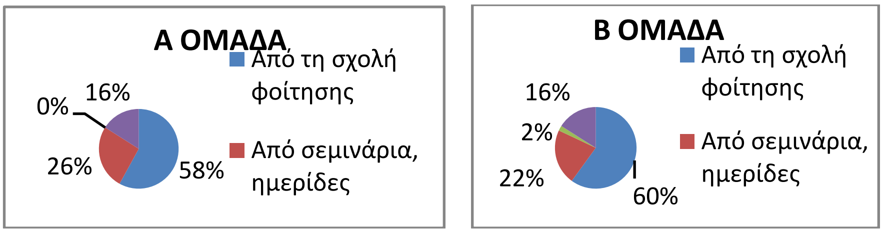


Διάγραμμα Ι: Η αισθητική αγωγή και οι τέχνες περιλαμβάνουν

Προκύπτει ότι, στην Α ΟΜΑΔΑ το 61% των ερωτώμενων αντιλαμβάνεται ως αισθητική αγωγή, ‹‹το θέατρο, τον χορό, τις εικαστικές τέχνες και τη γλυπτική››, ενώ στην Β ΟΜΑΔΑ το αντίστοιχο ποσοστό είναι 83%.Παρατηρούμε ότι, η πλειοψηφία των σημερινών παιδαγωγών και στις δύο ομάδες έχουν γνώσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της αισθητικής αγωγής και των τεχνών. Ακόμη, κάποιοι ερωτώμενοι συμπληρώνουν και άλλες τέχνες, εκτός από τις δοθείσες. Το γεγονός αυτό, πιθανόν υποδηλώνει ότι, οι παιδαγωγοί, έχουν μελετήσει τη θεωρία και είναι σε θέση να συμπληρώσουν και άλλες τέχνες, που δεν είχαν αναφερθεί σκόπιμα στο ερωτηματολόγιο μας.

Στην 2η Ενότητα:

Ερώτημα α :Εξετάζονται οι πηγές γνώσεων, των ερωτώμενων παιδαγωγών.



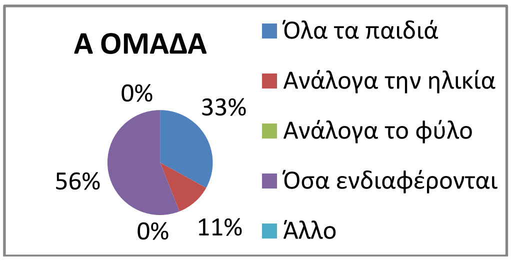
Διάγραμμα ΙΙ: Οι γνώσεις έχουν προέλθει

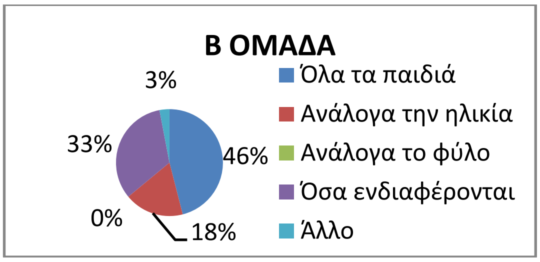
Παρατηρούμε για την Α ΟΜΑΔΑ το 58% των ερωτώμενων παιδαγωγών, έχουν αποκτήσει τις γνώσεις τους από τη σχολή φοίτησης. Σε ανάλογο ποσοστό, στην Β ΟΜΑΔΑ το 60% των ερωτώμενων παιδαγωγών, έχουν αποκτήσει τις γνώσεις τους από τη σχολή φοίτησης, ενώ μόνο ένας ερωτώμενος (ποσοστό 2%), έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Συμπεράνουμε λοιπόν ότι, για τους ερωτώμενους/ες, οι σχολές φοίτησης τους είναι κατάλληλα καταρτισμένες και τους εξασφαλίζουν εφόδια για το μέλλον. Θα μπορούσε βέβαια η μη απόκτηση άλλων γνώσεων να οφείλεται σε οικονομικές συγκυρίες, ή/ και σε αυξημένες υποχρεώσεις των ερωτώμενων.

Σε διευκρινιστικό ερώτημα που τέθηκε και αφορά στην πηγή πληροφόρησης των παιδαγωγών, προκύπτει ότι, στην Α ΟΜΑΔΑ το 36% των ερωτηθέντων, επιλέγει το ‹‹internet›› ως πηγή πληροφόρησης, ενώ σε ποσοστό 34% οι ερωτηθέντες επιλέγουν τα ‹‹βιβλία›› ως πηγή πληροφόρησης. Στην ίδια ερώτηση, για την Β ΟΜΑΔΑ το 40% των ερωτηθέντων επιλέγει το ‹‹internet›› και το 30% των ερωτηθέντων τα ‹‹βιβλία››. Οι επιλογές των ερωτώμενων είναι ποσοστιαία ανάλογες και στις δύο ομάδες και αφορούν περισσότερες από μια πηγές. Έτσι, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι, με αυτό τον τρόπο οι δράσεις τους δεν ανακυκλώνονται. Αντίθετα, υποθέτουμε πως εμπλουτίζονται προκειμένου να παρέχουν στα παιδιά περισσότερα ερεθίσματα και να τα βοηθήσουν στην ολόπλευρη εξέλιξή τους.

Ερώτημα β: Αναλύονται τα κριτήρια συμμετοχής των παιδιών στις δράσεις.



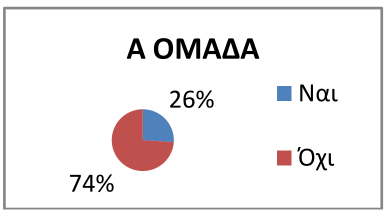


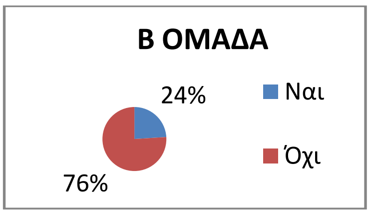
Διάγραμμα ΙΙΙ: Κριτήρια συμμετοχής παιδιών

Από τα δεδομένα, προκύπτει ότι στην Α ΟΜΑΔΑ το 56% των ερωτηθέντων (στατιστικά λίγο παραπάνω από τους μισούς), επιθυμεί στις δραστηριότητες να συμμετέχουν μόνο, «όσα παιδιά ενδιαφέρονται». Για την Β ΟΜΑΔΑ, το 47% των ερωτηθέντων (σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι της κατηγορίας), επιθυμεί στις δραστηριότητες να συμμετέχουν «όλα τα παιδιά». Στο σημείο αυτό, παρατηρούμε μια διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Πιθανόν να υποδηλώνεται εμμέσως, μια αυξανόμενη τάση της «νέας γενιάς παιδαγωγών» για στροφή σε περισσότερο παιδοκεντρικές μεθόδους αγωγής και εκπαίδευσης.

Στην 3η Ενότητα

Ερώτημα α:Αναφερόμαστε στην συνεργασία ειδικών συνεργατών- φορέων.



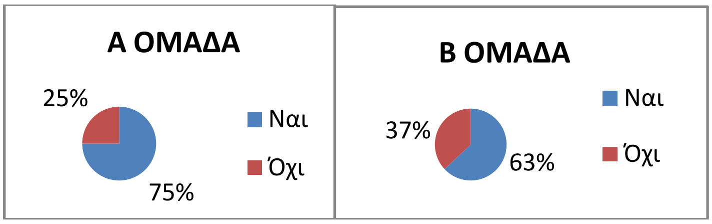


Διάγραμμα IV: Παρουσία ειδικών συνεργατών

Προκύπτει ότι, στην Α ΟΜΑΔΑ το 74% των παιδαγωγών ‹‹δεν συνεργάζεται με ειδικούς συνεργάτες- εκτός του χώρου προσχολικής εκπαίδευσης›› στο χώρο εργασίας

τους. Το αντίστοιχο ποσοστό για τη Β ΟΜΑΔΑ συγκεντρώνεται στο 76%. Είναι πιθανόν ότι οι φορείς της προσχολικής εκπαίδευσης λόγω οικονομικών συγκυριών δε μπορούν να συνεργαστούν μαζί τους.

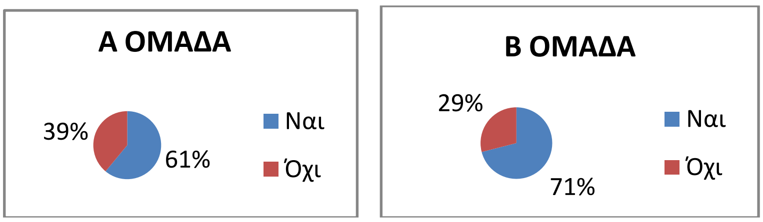
Ερώτημα β: Αναφερόμαστε στη συνεργασία μεταξύ ειδικών συνεργατών και παιδαγωγών.



Διάγραμμα V: Συνεργασία ειδικών συνεργατών-παιδαγωγών

Προκύπτει ότι, για την Α ΟΜΑΔΑ το 75% των παιδαγωγών, ‹‹συνεργάζονται μαζί τους›› στο χώρο εργασίας τους, και ανάλογο ποσοστό καταγράφεται και για την Β ΟΜΑΔΑ (63%). Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των παιδαγωγών συνεργάζεται με ειδικούς συνεργάτες στο χώρο εργασίας τους. Οι επισκέψεις εξωτερικών ειδικών συνεργατών στον παιδικό σταθμό και η δημιουργία ενός κλίματος αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, γίνεται έκδηλη από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτή την ενότητα.

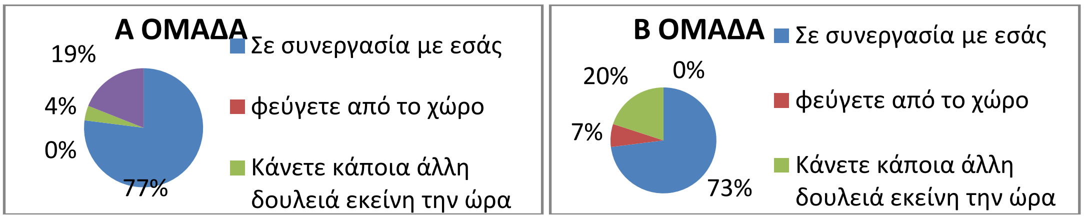
Ερώτημα γ: Πόσο αναγκαία θεωρούν την παρουσία των ειδικών συνεργατών.



Διάγραμμα IVI: Απαραίτητη παρουσία

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των ερωτώμενων, θεωρεί απαραίτητη τη παρουσία ειδικών συνεργατών, διότι συμφώνα με τα λεγόμενα τους ‹‹ *μπορούν να μεταδώσουν τη γνώση πιο εύκολα και δημιουργικά στα παιδιά*››. Ειδικότερα, στην Α ΟΜΑΔΑ το 61% των παιδαγωγών *"θεωρεί απαραίτητη"* την παρουσία των συνεργατών, ενώ για την Β ΟΜΑΔΑ το αντίστοιχο ποσοστό είναι 71%.

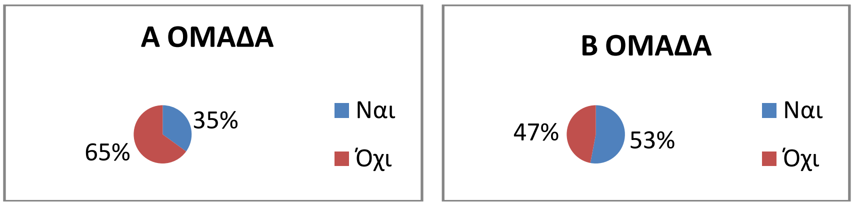
Ερώτημα δ: Πως διαμορφώνεται η συνεργασία με τους εξωτερικούς συνεργάτες.



Διάγραμμα VI: Υλοποίηση προγράμματος

Για την Α ΟΜΑΔΑ το 77% των παιδαγωγών, το πρόγραμμα των συνεργατών υλοποιείται σε ‹‹συνεργασία με εκείνους››, ανάλογα και για την Β ΟΜΑΔΑ το 73%. Όπως προκύπτει, η πλειοψηφία των παιδαγωγών, επιλέγει να παρευρίσκεται στην αίθουσα, κατά τη διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων από εξωτερικούς συνεργάτες.

Ερώτημα ε: Συνεργασία παιδαγωγών με λοιπούς εξωτερικούς φορείς τέχνης (π.χ. μουσεία).



Διάγραμμα VII: Συνεργασία με μουσεία

Αναφορικά με τη συνεργασία των παιδαγωγών με λοιπούς εξωτερικούς φορείς, για την Α ΟΜΑΔΑ ποσοστό 65%, των ερωτώμενων απαντούν ότι ‹‹δεν συνεργάζονται με μουσεία››. Αντίθετα παρατηρούμε πως οι ερωτώμενοι της Β ΟΜΑΔΑΣ σε ποσοστό 53%, ‹‹συνεργάζεται με μουσεία››. Καταγράφεται μια σημαντική διαφορά στις 2 ομάδες. Βέβαια, πιθανότατα η διαφορά αυτή, να οφείλεται σε φορείς/διευθυντές που από τη θέση τους, είναι εκείνοι που κατά κύρια βάση παίρνουν τις αποφάσεις αναφορικά με τις εξωτερικές επισκέψεις. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε ότι οι εν λόγω επισκέψεις κρίνονται απαραίτητες, εφόσον, στο χώρο του μουσείου το παιδί προσπαθώντας να κατανοήσει αυτό που παρατηρεί (πχ τα έργα τέχνης) επιστρατεύει όλες τις ικανότητες του, φαντασία, παρατηρητικότητα και μνήμη (Καλούρη-Αντωνοπούλου,1988).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, καθώς και η κατάρτιση τους σχετικά με τις Τέχνες, αποτελούν σημαντικά στοιχεία κατά την εφαρμογή της παιδαγωγικής εφαρμογής. Η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι συνέβαλε σημαντικά σε αυτό.

Η ηλικία των παιδαγωγών (ως κριτήριο διαφοροποίησης των απαντήσεων), δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις απαντήσεις τους. Τυχόν αποκλίσεις, μικρής κλίμακας εντοπίζονται α) στα κριτήρια επιλογής των παιδιών που συμμετέχουν σε μια δράση και β) στη συνεργασία των παιδαγωγών με εξωτερικούς φορείς π.χ. μουσεία.

Στη πλειοψηφία, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, είναι οπλισμένοι με θέληση, διάθεση, φαντασία, εμπειρίες και έχουν μια στοιχειώδη καλλιέργεια για την αισθητική

αγωγή και τις τέχνες. Οι περισσότεροι παρουσιάζουν μια θετική στάση και διάθεση και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, προκειμένου να συμβάλλουν στην παιδαγωγική έρευνα και πράξη.

Ωστόσο, θεωρούμε πως, νέες έρευνες σε διαφοροποιημένα δείγματα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν, προκειμένου να προσφέρουμε ακόμη περισσότερα ερευνητικά δεδομένα, για το θέμα που μελετάται.

Ακόμη, έμφαση θα πρέπει να δίδεται στην επιμόρφωση των παιδαγωγών, στη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές, καθώς και στους παράγοντες και στα κριτήρια που επιδρούν στην απόφασή τους αυτή (να προβούν ή όχι σε περεταίρω σπουδές).

Τέλος, θεωρούμε σημαντικό για τον τομέα της τέχνης και της αισθητικής αγωγής, να διεξαχθούν έρευνες για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε η τέχνη να συνδεθεί με τις νέες τεχνολογίες, το περιβάλλον κ.ο.κ. στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αναφορές

Αγγελοπούλου, Β. (2010). *Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. (Η λαϊκή μορφή τέχνης του Θεάτρου Σκιών πλαισιωμένη από σύγχρονες εικαστικές και μουσειακές πρακτικές).* Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα.

Βάος Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα συστημικό Δυναμικό Μοντέλο. Γ΄Έκδοση ανανεωμένη & συμπληρωμένη*. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα συστημικό Δυναμικό Μοντέλο.* Αθήνα : Ελλήν.

Epstein, A.S., & Trimis, E. (2002). *Supporting young artists: The development of visual arts in young children*. High Scope Educational Research Foundation.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουτσουβάνου Ε. (2005). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση.* Αθήνα: Οδυσσέας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2008). *Υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων, Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών.* Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

McFee, J & Degge, R. (1974). *Art, culture and environment: A catalyst for teaching*. Belmont, California: Wadsworth.

Trimis, E, & Savva, A. (2009). Artistic learning in relation to young children’s chorotopos: An in depth approach to early childhood visual culture education. *Early Childhood Education Journal*, 36 (5).

UNESCO (1996). *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors. Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της.* Παρίσι: UNESCO

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Α. Παπασταμάτης, Επιμ., & Ε. Γρίβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ο ΜΙΚΡΟΣ ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΚΑΛΥΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

Χαντζή Στυλιανή
Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΜΔΕ, υπ. Διδ.
Email : stexant@otenet.gr

Περίληψη

Η εισήγηση προβάλλει τη σημασία της καινοτομίας στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα ως ανάγκη και ως επιταγή των νέων διδακτικών προσεγγίσεων και της σύγχρονης σχολικής παιδαγωγικής. Θεμελιώνει θεωρητικά την αξία του θεάτρου για την εκπαίδευση ως καινοτόμου δράσης και παρουσιάζει τη θεατρική αναπαράσταση του έργου του Εξυπερύ ως ένα δείγμα καινοτόμου δράσης στο σχολείο με τη συνδρομή των ΤΠΕ. Ο Μικρός πρίγκιπας, που ανέλαβαν και διεκπεραίωσαν οι μαθητές της β τάξης του γυμνασίου Πτολεμαΐδας είναι ένα πολιτιστικό πρόγραμμα δράσης του σχολείου το 2011 που συνδυάζει τη βιωματικότητα και την αυτενέργεια, βασικές αρχές των καινοτόμων διδακτικών δράσεων. Ξεκινά με αφετηρία τη διδασκαλία του έργου στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας της β γυμνασίου και εμπλέκει διάφορες και διαφορετικές επιστημονικές περιοχές με τελικό στόχο τη διενέργεια θεατρικής παράστασης.
Λέξεις - κλειδιά: καινοτομία, θέατρο, εκπαίδευση, βιωματικότητα

Καινοτομία και βιωματικότητα στην εκπαίδευση & ο ρόλος του Θεάτρου

Καινοτομία είναι η εισαγωγή νέων μεθόδων, ο νεωτερισμός (Μπαμπινιώτης, 2004). Ο Καζάζης (2013) ταυτίζει την ύπαρξη καινοτομίας με την αλλαγή του ισχύοντος επιστημονικού παραδείγματος μιας γνωστικής περιοχής, θέτει τον προβληματισμό της ανάγκης συνδυασμού εκπαίδευσης και καινοτομίας και προβάλλει την σημασία των ΤΠΕ για την ανάπτυξη της καινοτομίας λόγω της ολιστικής προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, της οπτικοποίησης του ερωτήματος και της λύσης του. Τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση σχετίζονται με την χρήση της τεχνολογίας και των υπολογιστών που αισθητοποιούν πιο πολύ την γνώση και την εισαγωγή σύγχρονων μεθόδων διδακτικής προσέγγισης στοχεύοντας τη βιωματική μάθηση. Το ψηφιακό σχολείο, το φωτόδεντρο, με αξιοποίηση διαδικτυακού υλικού, ιστότοποι όπως η πύλη για την ελληνική γλώσσα, εκπαιδευτικά λογισμικά wikis και blogs αποτελούν διαδικτυακές εφαρμογές που υποστηρίζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα στο σημερινό σχολείο. Παράλληλα η ένταξη του μαθήματος project και δράσεων ή προγραμμάτων διαθεματικών τονίζουν τη σημασία της εποπτικότητας και της αισθητοποίησης των γνώσεων στο σχολείο. Η αναγκαιότητα της αισθητοποίησης της σχολικής γνώσης αναγνωρίζεται ήδη από τον Κομένιο και τον Pestalozzi. Τα εποπτικά μέσα βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Νημά-Καψάλης, 2004). Οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι με βάση τα νέα ΑΠΣ ΚΑΙ ΔΕΠΠΣ δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών, κοινωνικών, συνεργατικών δεξιοτήτων, την εμπλοκή τους σε δράσεις σχολικές πέρα από τη στενή διδασκαλία των μαθημάτων (Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού, 2006). Το Νέο σχολείο προβάλλει ως βασική επιδίωξή του μεταξύ άλλων την ισορροπημένη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με την υιοθέτηση νέων μορφών επικοινωνίας και την καλλιέργεια τυχόν ψυχικών, διανοητικών και αισθητικών κλίσεων (Φραγκή, 2001 στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σ. 88). Σήμερα υπάρχει ανάγκη αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων. Η μείωση στα γνωστικά αντικείμενα μπορεί να ενισχύσει την καινοτόμο δράση στα σχολεία. Ο τόπος καταγωγής επηρεάζει την τάση εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων. Πρωταθλητές στην καινοτομία είναι μεγάλα αστικά κέντρα ή μικρά χωριά(ΟΕΠΕΚ, Γουδήρας, 2008).

Η θεατρική έκφραση αποτελεί μια από τις κύριες προσεγγίσεις ενεργητικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Vygotsky η καλύτερη μέθοδος μάθησης δεν είναι εκείνη όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά εκείνη όπου και οι δύο αυτές ικανότητες

συναντώνται στα παιχνίδια (Vygotwky,1993 στο Κυριακοπούλου & Λάζαρη, 2010). Στον Κώνο της εμπειρίας όπου ο Dale απεικονίζει ταξινομεί συμβολικές, εικονικές και άμεσες εμπειρίες, η δραματοποίηση –θεατρική αναπαράσταση ανήκουν στην κατηγορία της μάθησης με δράση, βρίσκονται στη βάση του κώνου, όπου οι εποπτείες του ατόμου προέρχονται από τη δική του ενεργητική συμμετοχή και δράση, δηλαδή το άτομο συμμετέχει ενεργητικά (Νημά & Καψάλης, 2004). Κατά την Πηγιάκη (2004) η θεατρική παράσταση εδράζεται στις διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, βιωματικής μάθησης, ομαδικής εργασίας που αποτελούν σήμερα τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ 2003 και εξής). Η ίδια εντάσσει τις θεατροκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας στην ομάδα των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας. Η βιωματική μάθηση και διδασκαλία έχει αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις και βοηθά στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την απόκτηση η άσκηση ικανοτήτων των μαθητών. Εστιάζει περισσότερο στη μεθοδολογία παρά στο περιεχόμενο της διδακτικές επίδρασης (Χρυσαφίδης, 2003). Η θεατρική παράσταση είναι μια απολαυστική και με ανταμοιβή δραστηριότητα προφορικού λόγου που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το θέατρο & η δραματοποίηση στην εκπαίδευση

Ο οδικός χάρτης για τις τέχνες στην εκπαίδευση (2006), η Διακήρυξη για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση (IDEA, 2010) και η ατζέντα της Σεούλ (2010)τονίζουν τον θεμελιώδη ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση, και η ατζέντα της Σεούλ (2010) υποστηρίζει ότι το θέατρο και το δράμα αποτελούν ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο και ότι πρέπει να διδάσκεται καθώς οδηγεί σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, θεωρούν ότι το θέατρο δίνει νέες προοπτικές στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου (νους, σώμα, ψυχή) και συμβάλλει στην επίλυση κοινωνικών και πολιτισμικών προβλημάτων της κοινωνίας. Στην Ελλάδα το ΠΔ 32/10-4-90 ενθαρρύνει τη συνεργασία εκπαιδευτικών-ηθοποιών στο σχολικό περιβάλλον ενώ το ΠΔ 201/98(ΦΕΚ 161Α) κατοχυρώνει τη διενέργεια εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων θεατρικής έκφρασης δίνοντας το θεσμικό πλαίσιο στα θεατρικά-παιδαγωγικά προγράμματα του σχολείου. Τελευταία υπάρχει συντονισμένη δράση θεατρικής αγωγής στο σχολείο με συνεργασία και των τοπικών ΔΗΠΕΘΕ (Σέξτου, 2005). Σύμφωνα με τον Granville οι τέχνες είναι βασικός δίαυλος εκπαίδευσης διότι προσφέρουν ένα μοντέλο προσέγγισης του κόσμου, της ύπαρξής του και της μάθησης. Οι τέχνες αποτελούν τη μόνη τη μόνη ίσως έγκυρη δοκιμασμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση της καινοτομίας σε σχέση πχ με την καινοτομία στις επιστήμες στην εκπαίδευση όπου είναι σε θεωρητικό επίπεδο (Παρούση & Τσελφές, 2012). *Το θέατρο επηρεάζει και εμπλέκει το κοινό διανοητικά, λεκτικά, συναισθηματικά, και σωματικά* (Φραγκή, 2012, σ. 119)και η συμμετοχή σ' αυτό είναι ένα συναρπαστικό γεγονός(Σέξτου, 2005). Οι θεατές τα παιδιά με το θέατρο ζουν την ιστορία τους ως δίκη τους μέσω της ενσυναίσθησης (Φραγκή, 2011, 2012). Δίνει τη δυνατότητα αντιγραφής, διαφοροποίησης μιας συμπεριφοράς, έμμεσης αυτοκριτικής, σεβασμού της διαφορετικότητας κλπ. Έχει παραινετικό και προτρεπτικό χαρακτήρα σε αξιακό και ηθικό επίπεδο (Φραγκή, 2011). Το θέατρο αποτελεί μια ανθρωποκεντρική τέχνη που μας τοποθετεί στα μεγάλα ερωτηματικά της ζωής και της κοινωνίας και ενθαρρύνει την κατανόηση του κόσμου (Μπακονικόλα, 2009). Δείχνει τις διαφορές και τις ομοιότητες της ανθρώπινης ψυχής και είναι απαραίτητη η εισαγωγή του στα σημερινά αναλυτικά προγράμματα(Otoole, 2009).

Η δραματοποίηση είναι παρουσίαση ενός πρωτογενούς κειμένου γραπτού, αφηγηματικού, μουσικού ερεθίσματος με τον κώδικα της δραματικής-θεατρικής τέχνης και έκφρασης (Άλκηστις, 1983). Δραματοποίηση είναι κάθε μεταφορά από άλλο αφηγηματικό είδος στο δράμα που προϋποθέτει την επεξεργασία του αρχικού κειμένου ως το τελικό του στάδιο με σκοπό να παιχτεί. Στην Ελλάδα η θεατρική παράσταση έχει στόχους παιδαγωγικούς και καλλιτεχνικούς και η μόνη παράμετρος που δεν ολοκληρώνεται είναι η τελική μορφή τα

παράστασης. Αυτή γίνεται μπροστά σε κοινό ξένο από την ομάδα που δημιουργεί τη δραματοποίηση (Φραγκή, 2001 στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σ. 89). Κατά τη Σέργη υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην δημιουργική δραματοποίηση που εμπεριέχει τον αυτοσχεδιασμό και την τυπική δραματοποίηση που ξεκινά από το κείμενο (Σέργη, 1991). Στην Αγγλία η δραματοποίηση περιλαμβάνει τον όρο δράμα και αφορά μια πολύπλοκη διαδικασία αυτοσχεδιασμού απόδοσης της ιστορίας με διαλογικές σκηνές. Το θέατρο θεωρείται παιδαγωγικό εργαλείο προβληματισμού των νέων. Στη Γαλλία η δραματοποίηση αποτελεί σταδιακή ανάλυση των δραματικών στοιχείων και μια σύνθετη δραματική διαδικασία που περιλαμβάνει το θεατρικό παιχνίδι, το ρόλο, τη δράση, τη σκηνική απόδοση του δραματικού μύθου από τα παιδιά με σκηνή την τάξη τους και στόχο τη δημιουργική έκφραση του παιδιού και τη γνώση του δραματοποιημένου μαθήματος(Μώρου, χχ).

Σύμφωνα με τον Somers (2012, σελ. 113) η ένταξη του δράματος-θεατρικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει πολλαπλά οφέλη και πλεονεκτήματα την αποτελεσματικότητα του ως μέσου εκπαίδευσης με βάση ερευνητικά δεδομένα, η μετοχή σε ένα είδος ως σημαντικό μέρος της πολιτισμικής μας γλώσσας, η συμβολή του σε μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση, περιθώρια σταδιοδρομίας, ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, δημιουργικότητας των συμμετεχόντων. Οι μαθητές γίνονται διαμορφωτές της τέχνης όχι μόνο αποδέκτες/αγοραστές. Ο ίδιος επισημαίνει την καλλιέργεια μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων που κρίνονται αναγκαίες ιδιαίτερα σήμερα σε μια εποχή αυξανόμενου κοινωνικού κατακερματισμού όπως εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα, ευέλικτη σκέψη, οργανωτικές δεξιότητες, σωματική συνείδηση. Ο Γραμματάς(2008) τονίζει τον *παιδευτικό* ρόλο του θεάτρου και το χαρακτηρίζει ως μορφοπαιδευτικό επικοινωνιακό σύστημα που προωθεί το συνειδησιακό προβληματισμό και την ηθική διδαχή.

Σχετικά με την αξία της εισαγωγής τη ς θεατρικής αγωγής στο σχολείο η αποδοχή των μαθημάτων εκπαιδευτικού δράματος ήταν μεγάλη και στους μαθητές και στους γονείς στην Αυστραλία ώστε αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα μαθήματα με μεγάλη και αυξανόμενη συμμετοχή από το 1979 την αρχή της εισαγωγής του μέχρι σήμερα(Otoole, 2009).

.

Λογοτεχνία & θέατρο φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στα σημερινά σχολεία η λογοτεχνία ως μάθημα που συνδέει το γενικό με το ειδικό και οδηγεί στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων μπορεί μέσω της δραματοποίησης να συμβάλλει στη συνάντηση με τον άλλον, στην γνώση της πολυπλοκότητας του κόσμου και στην κριτική πρόσληψη των καταστάσεών του υπηρετώντας τη διαπολιτισμική αγωγή (Άλκηστις, 1989, 2000 στο Παπαρούση, Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου, 2007). Η εισαγωγή των θεατρικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση βασίζεται στην αναγνώριση της ισοτιμίας των μαθητών άρα δημιουργεί και προϋποθέτει τις συνθήκες δημοκρατίας και απελευθέρωσης και συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης(Σέξτου, 2005). Η ευαισθητοποίηση προς τον άλλο και τον διαφορετικό είναι η βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οδηγεί στην αποδοχή, στην δυνατότητα αποστασιοποίησης από τον ρόλο κριτικής στάσης απέναντι στις καταστάσεις και στάσεις δικές τους και των άλλων και την ενεργοποίηση της κριτικο – στοχαστικής σκέψης (Παπαδόπουλος, 2004 στο Μπιρμπίλη, χχ). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει ως επίκεντρο την ετερότητα, την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων κα ως αφετηρία τον όρο πολυπολιτισμικότητα(Δαμανάκης, 2003). Η δραματική τέχνη και το θέατρο αποτελεί ιδανικό τρόπο ευαισθητοποίησης των μαθητών στη λογοτεχνία σύμφωνα με αρκετές έρευνες (Καραγιάννης 2002, Deblase 2005, Lindblom 2005, Dickenson 2006 στο Παπαρούση Μ, Κοντογιάννη Ά, Παπαϊωάννου, 2007) βοηθούν στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον για την αποδοχή του άλλου στο πλαίσιο του σχολείου (Παπαρούση, Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου, 2007) στη βίωση εμπειριών διαφορετικών

πολιτισμών σε επίπεδο τάξης και στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης και κοινωνικής ετοιμότητας που είναι το πρώτο βήμα προς την διαπολιτισμικότητα (Κατσαρίδου 2006, Fleming 2006 στο Παπαρούση, Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου, 2007).

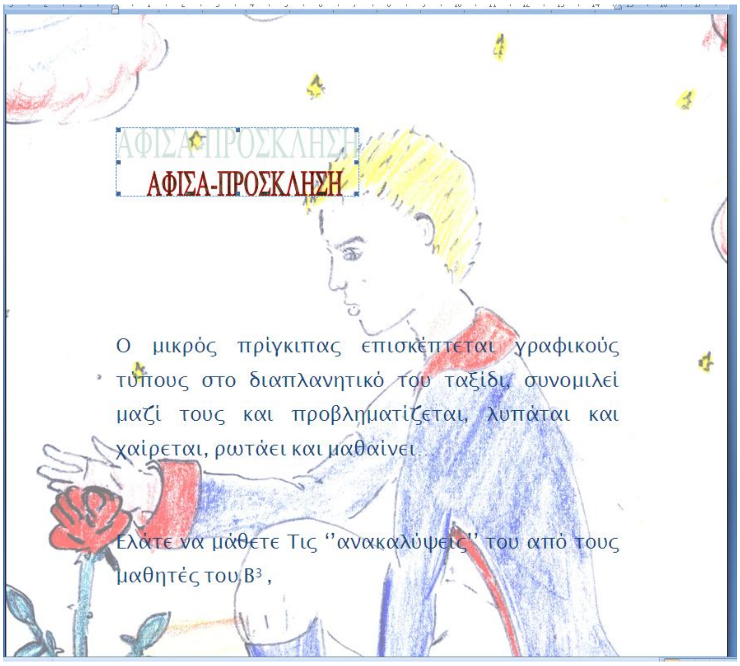
Η δραματοποίηση αποτελεί μέγιστο μάθημα αξιών και ιδεών εξαιτίας της βίωσης του ρόλου της παράστασης από τους μαθητές (Πηγιάκη, 2004). Τα παιδιά με τη δραματοποίηση διευρύνουν τις εμπειρίες της ζωής και της μάθησης, αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, απελευθερώνονται από τις εντάσεις, αναπτύσσουν δημοκρατική σχέση μεταξύ τους, αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας, ξεκουράζονται και να συγκεντρώνονται, πειραματίζονται με την κίνηση του σώματος, χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και διεγείρουν τη φαντασία τους (Φραγκή, 2001 στο μειζον προγραμμα επιμ σ. 88) ως ατόμου ή ως κοινωνικού ή πολιτισμικού συνόλου, και να αποδέχονται τις ιδέες του, δοκιμάζοντας νέες εμπειρίες και διευρύνοντας εντέλει τον ορίζοντά τους, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγούνται στην ανεύρεση της ταυτότητάς τους, εκτονώνονται από ποικίλες φορτίσεις και πραγματώνουν συμβολικά τις επιθυμίες τους ενώ ευαισθητοποιούνται κοινωνικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Άλκηστις, 1984, Άλκηστις, 1989, Verriour, 1994, Gay & Hanley, 1999 στο Παπαρούση, Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου, 2007 και Φραγκή, 2001 στο μείζον πρόγραμμα επιμ σ. 88). Η συμμετοχή σε μια θεατρική παράσταση επιτρέπει την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και κυρίως τη *μορφοποίηση των ιδιαίτερων εθνοφυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους σε μια σύνθεση,* μέσα από την άρση *κάθε φύσης διακρίσεων και την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης για τους πολίτες του σύγχρονου κόσμου.* Ο Γραμματάς τονίζει ότι αυτός ίσως είναι ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει το Θέατρο στην Εκπαίδευση στον 21οαι (Γραμματάς, 2006α, σελ. 15).

Ανάλυση του Προγράμματος & Περιγραφή της παρουσίασής του

Με αφόρμηση τη διδασκαλία του κείμενου ‘’Ο μικρός πρίγκιπας’’ του A.S Exupery στα πλαίσια του μαθήματος νεοελληνικής λογοτεχνίας της Β γυμνασίου, οι μαθητές του Β3 μαζί με δυο μαθητές του Β4 επιχείρησαν μια θεατρική αναπαράσταση-απόδοση των διαλόγων που κάνει ο μικρός πρίγκιπας καθώς επισκέπτεται φανταστικούς πλανήτες και συνομιλεί με διάφορους γραφικούς τύπους ανθρώπων που κατοικούν σε αυτούς. Η ιστορία: Το μικρό αγόρι με χρυσά μαλλιά φεύγει από τον μικροσκοπικό του πλανήτη- με το όνομα -Β612 και περιπλανιέται στο σύμπαν αναζητώντας τη φιλία και τη συναδέλφωση. Επισκέπτεται μοναχικούς πλανήτες, γνωρίζει εκεί διάφορα πρόσωπα (ένα μοναχικό βασιλιά, ένα επιδειξιομανή ματαιόδοξο, ένα μεθύστακα, ένα επιχειρηματία, έναν γραφικό φανανάφτη, ένα καυχησιάρη εγωπαθή, ένα γεωγράφο) και τελικά προσγειώνεται στη γη όπου συναντά το συγγραφέα, του εξιστορεί τις περιπέτειές του και τις εμπειρίες του. Η επαφή με τους ανθρώπους και με τα πράγματα τον οδηγεί σταδιακά σε μια βαθύτερη και ουσιαστική κατανόηση της πραγματικότητας…

Πρόκειται για ένα πολιτισμικό πρόγραμμα και παράλληλα ένα project διαθεματικό που είχε στόχο την κατά το δυνατόν ενεργοποίηση όλων των μαθητών του τμήματος Β3 που προάγει τη διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση, την αυτενέργεια των μαθητών**.** Στο πρόγραμμα συναντήθηκαν διαφορετικές ειδικότητες μαθημάτων με την εμπλοκή αρκετών καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων(πληροφορικής, εικαστικών, γαλλικών, μουσικής, φιλολογικών μαθημάτων) που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια τριών-τεσσάρων μηνών περίπου εντός και εκτός μαθημάτων. Εκτός από τους γνωστικούς, στόχους το πρόγραμμα ενθάρρυνε την ικανοποίηση αισθητικών και διαπροσωπικών στόχων σε επίπεδο στάσεων όπως η καλλιέργεια συνεργατικότητας, ενσυναίσθησης, διάκρισης του ουσιαστικού από το επουσιώδες μέσα στη ζωή και σε επίπεδο δεξιοτήτων την ανάπτυξη δεξιοτήτων καλλιτεχνικών, μουσικών, υποκριτικών με βάση την αρχή της βιωματικότητας και της διαθεματικότητας σύμφωνα με τη φιλοσοφία που διέπει το ΔΕΠΠΣ (Χρυσαφίδης, 2003). Η

δραστηριοποίηση στο πρόγραμμα έγινε κάποιες ώρες εκτός σχολικού προγράμματος δηλαδή Σαββατοκύριακα όπου έγιναν σχετικές πρόβες και ορισμένες ώρες κατά τη διδασκαλία όπου έγινε η διαθεματική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Κατά τη διδασκαλία του κειμένου στο μάθημα της λογοτεχνίας επιχειρήθηκε η επεξεργασία των νοημάτων και μηνυμάτων του έργου και η αναζήτηση και εξήγηση των συμβολισμών όπου παραπέμπουν τα σχετικά πρόσωπα όπως ο πρίγκιπας, η αλεπού, το τριαντάφυλλο. Όλη η διαδικασία διήρκεσε τρεις μήνες. Το σενάριο είναι βασισμένο σε αρχείο διαλόγων της Σταμάτη Λ.Μ. Σταμάτη που βρήκαμε στο διαδίκτυο.



Εικόνα 2:Η αφίσα-πρόσκληση της θεατρικής παράστασης

Η παρουσίαση της θεατρικής αναπαράστασης έγινε μετά από την ετοιμασία των πρωταγωνιστών σε καθορισμένη ημέρα (23/4/2013) στην αίθουσα πολλαπλών δράσεων του $5^{ου}$ γυμνασίου Πτολεμαΐδας η οποία είχε γνωστοποιηθεί με την ανάρτηση αφίσας-πρόσκλησης και είχε την εξής πορεία: Αρχικά γίνεται αναφορά στους στόχους του project από δυο μαθήτριες του τμήματος Β3. Αμέσως γίνεται η παρουσίαση της δραματοποίησης από τους μαθητές που αφορά την απόδοση στη σκηνή διαφόρων διαλόγων που κάνει ο μικρός πρίγκιπας με τους ανθρώπους που συναντά κατά την διαπλανητική περιπλάνησή του, εμπλουτισμένη με μουσικά κομμάτια σχετικά με την εποχή του Εξυπερύ και το βιβλίο του (2 τραγούδια του Φραγκούλη[18], ένα της Μελίνας Κανά και το γαλλικό τραγούδι της σειράς ‘’Μικρός πρίγκιπας’’). Οι μαθητές του τμήματος που δεν ανέλαβαν ρόλους στην δραματοποίηση, συμμετείχαν στη χορωδία της παράστασης, έμαθαν τα τραγούδια με την υποστήριξη του καθηγητή της μουσικής του σχολείου που συμμετείχε παίζοντας πιάνο. Ακολούθησε η ανάγνωση ενός κειμένου-σχολίου από μια μαθήτρια (η ίδια έχει γράψει το κείμενο) που προβάλλει τις βασικές ιδέες του έργου και τα μηνύματα που μας φέρνει ο μικρός πρίγκιπας. Δυο παιδιά ζωγράφισαν τις αφίσες που επένδυσαν την πρόσκληση, την αφίσα και αποτέλεσαν το βασικό σκηνικό της παράστασης. Τα παιδιά της

[18] Οι τίτλοι των τραγουδιών είναι: Είχα για φίλο ένα τύπο, Αν χωρούσα κι εγώ, Χρώματα πήρα και καμβά, Marcher (2) sur les chemins de roses.

τάξης σε συνεργασία με την καθηγήτρια εικαστικών ζωγράφισαν στο μάθημα των εικαστικών τις αφίσες και τα ονόματα των ανθρώπινων τύπων που συνάντησε ο μικρός πρίγκιπας στο διαπλανητικό του ταξίδι. Αυτά και οι τρεις βασικές αφίσες του με την επεξεργασία τους και την ενσωμάτωσή τους σε ένα αρχείο παρουσίασης αποτέλεσαν το βασικό πλάνο-σκηνικό της παράστασης. Η παρουσίαση της παράστασης πλαισιώθηκε από υλικό εργασιών των μαθητών που αφορούν την ανάλυση του μικρού πρίγκιπα κατά τη διδασκαλία μεταφρασμένων στη γαλλική γλώσσα, πάνω σε ειδικά διαμορφωμένα ταμπλώ στην είσοδο του σχολείου.

Συμπεράσματα

Κατά την προετοιμασία της παράστασης υπήρξαν προβλήματα σχετικά με τον περιορισμένο χρόνο των μαθητών και τη συνέπειά τους όσο και με τον συντονισμό των συναδέλφων για τις τελευταίες πρόβες πριν την παράσταση. Ωστόσο τελικά τα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν. Τα παιδιά και κυρίως ο μικρός πρίγκιπας ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά στις απαιτήσεις της παράστασης, αναπαρέστησαν με επιτυχία τον κάθε ρόλο μεταμφιεζόμενοι στους ρόλους τους με κατάλληλες ενδυμασίες (που δανειστήκαμε από το σύλλογο ''Θεατρική συντροφιά'' της πόλης). Μετέδωσαν με επιτυχία το βασικό μήνυμα του έργου, χάρηκαν και δημιούργησαν μια γλυκιά ατμόσφαιρα ανθρωπιστική σ' όλα τα παιδιά του σχολείου που ήταν οι θεατές της παράστασης. Βασικοί στόχοι της θεατρικής αναπαράστασης ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές βασικές αλήθειες και μηνύματα του έργου, την αλήθεια του κόσμου, την φιλία και εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων, τη ματαιότητα των υλικών πραγμάτων και τη σπουδαιότητα του να μοιραζόμαστε συναισθήματα αγάπης με τους συνανθρώπους μας. Η πρωτοβουλία ήταν μια χρήσιμη εμπειρία για τα παιδιά που συμμετείχαν, τους καθηγητές και τους μαθητές που παρακολουθήσαν. Ήταν μια διαφορετική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων που συνδύασε τις τέχνες, τη μουσική, το τραγούδι, την υποκριτική, τη μεταμφίεση, τη ζωγραφική σε μια γιορτή καλλιτεχνική. Η συμμετοχή όσων ενεπλάκησαν απέβη ουσιαστική και πολύτιμη σε σχέση με τις καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και σε σχέση με το βαθύτερο μήνυμα του έργου που έγινε πιο κατανοητό μέσα από τη βίωση του στη σκηνή. Η ουσία της αγάπης που δεν τη βλέπουν τα μάτια, η ανάγκη πλησιάσματος των ανθρώπων, το ξεπέρασμα του φόβου του άλλου του ξένου μένουν αλήθειες που εισέπραξαν όλοι οι συντελεστές και ακροατές της παράστασης.

Αναφορές

O'toole, J. (2009). Ο Πρωτέας μας χτυπά την πόρτα: οι μεταμορφώσεις του θεάτρου και το αναλυτικό πρόγραμμα στο: *Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 52-62. Αθήνα.

Άλκηστις, (1983). Η δραματοποίηση για παιδιά, Αθήνα: Άλκηστις.

Γραμματάς, Θ. (2006α). Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία, εισαγωγή στο Δρακοπούλου Κ.(επιμ.) *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ζαχαρόπουλος, 7-15. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. (2008). *Το θέατρο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: από τον εθνοκεντρισμό στην πολυπολιτισμικότητα Στο: Πρακτικά* **6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση** *2008*, 25-33.Αθήνα.

Δαμανάκης, (2003). Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Χουρδάκης Αντώνης κ. α. Ατραπός. (επιμ.) *100 χρόνια από την ίδρυση των διδασκαλείων στην Κρήτη. Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον του θεσμού*, 175-184. Ρέθυμνο.

Καζάζης, Ι. (2013). Καινοτομία στην εκπαίδευση: εξισώνοντας την παράδοση με την πρόοδο. *Στο*: ίδρυμα Λαμπράκη. *Πρακτικά του διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση και καινοτομία στον 21ο αιώνα»*. Αθήνα.

Κυριακοπούλου, Ε. & Λάζαρη, Μ. (2010). Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο Πρακτικά *του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αθήνα.

Μπακονικόλα, Χ. (2009). Κατάλληλη και ακατάλληλη τέχνη για παιδιά. . Επιμέλεια: *Νίκος Γκόβας.* Στο:

Πρακτικά της 6[ης] Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 46-51. Αθήνα.
Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). Λεξικό, Αθήνα, Ελεύθερος Τύπος.
Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, 2011. ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: τ. Α ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ. ΠΙ. Αθήνα.
Μπιρμπίλη Σ. (χχ). Διερευνητική Δραματοποίηση στο Μάθημα της Αγωγής του Πολίτη, διαθέσιμο στο http://tinyurl.com/npwps4t την 17/5/2012
Μώρου, Α. (χχ). Δραματοποίηση: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα: Οδύσσεια Ομήρου, διαθέσιμο στο http://tinyurl.com/qame7z5 την 17-5-2012
Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). Σύγχρονη Διδακτική. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη, Αλ. & Παπαϊωάννου, Θ. (2007). Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Στο:* Πανεπιστήμιο Πατρών 2007, ΚΕ.Δ.ΕΚ. τόμοι Α-Β-Γ-Δ. *Πρακτικά του 10[ου] Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*. Πάτρα.
Παρούση, Α.-Τσελφές, Β. (2012). Το θέατρο στην εκπαίδευση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας: μια απρόσμενη εξέλιξη στο: Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης.
ΟΕΠΕΚ (2008). Τεχνική υπομελέτη του έργου, επ. υπευθ. Γουδήρας, Δ.
Πηγιάκη, Π.(2004). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας, διδακτική μεθοδολογία.* Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
Σέξτου, Π.(2005). Θέατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σέργη, Λ. (1991). Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού. Αθήνα: Gutenberg.
Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού, (2006). Επιμόρφωση Στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ, τα ΑΠΣ και το Νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα.
Φραγκή, Μ. (2011). Θέατρο στο: Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Μ.Π.Ε/Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
Φραγκή, Μ. (2012). Μια τέχνη μάθησης και κοινωνικοποίησης-Το θέατρο είναι εκπαίδευση στο: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο και την εκπαίδευση, Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ (επιμ). *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, 119-126. Αθήνα.
Χρυσαφίδης, Κ. (1994, 2003). Βιωματική –επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project Gutenberg. Αθήνα.

Γνωρίζοντας τον κ. Βίντσετ

Ζιώγα Χρυσούλα
Νηπιαγωγός, Αρχαιολόγος, Med
hrysa@sch.gr

Περίληψη

Οι εικαστικές τέχνες συνδέονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών. Τα βοηθούν να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Στο άρθρο που ακολουθεί, παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα εικαστικών δραστηριοτήτων, το οποίο είχε ως στόχο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με μια μορφή τέχνης, τη ζωγραφική, και να γνωρίσουν κάποιους από τους εκπροσώπους της. Στα πλαίσιά του έγιναν δραστηριότητες, για να ανακαλύψουν τα νήπια σχήματα, χρώματα, ιστορίες, ήχους **μέσα στα** και **μέσα από** τα έργα τέχνης. Το ρεπερτόριο των εικαστικών έργων, τα οποία μπορούν να γίνουν αντικείμενο γόνιμης μελέτης και δημιουργικής μάθησης στην τάξη είναι αναμφίβολα ανεξάντλητο. Επιλέξαμε και ασχοληθήκαμε με πίνακες ζωγραφικής του Βαν Γκογκ. Τα έργα δεν παρουσιάστηκαν αποκομμένα από τη ζωή των παιδιών, αλλά λάβαμε υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους, ώστε το αποτέλεσμα να είναι μια νέα εμπειρία, που θα τη ζήσουν και θα τη χαρούν.

Λέξεις κλειδιά: Εικαστικές τέχνες, ζωγραφική, νηπιαγωγείο, Βαν Γκογκ

Εισαγωγή

Το άρθρο που ακολουθεί διατυπώνει μια πρόταση για την προσέγγιση της Ζωγραφικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η σπουδαιότητα της Ζωγραφικής και της Τέχνης γενικότερα στο νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο περιλαμβάνει αρκετές ώρες εικαστικών δραστηριοτήτων εβδομαδιαία. Η Εικαστική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο έχει ως γενικό στόχο ο μαθητής να έρθει σε επαφή με τα έργα τέχνης και την καλλιτεχνική δημιουργία, να εκφράσει τις ιδέες του με διαφορετικά μέσα και τρόπους, να αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του και να αρχίσει να διακρίνει το ωραίο στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης (ΥΠΕΠΘ, 2001: 1643). Μέσα από τις εικαστικές τέχνες τα παιδιά μπορούν να δώσουν μορφή στα αισθήματα τους ακόμα και σε εκείνα τα αισθήματα που δύσκολα εκφράζονται με λόγια.

Ένα πρόγραμμα τέχνης για παιδιά θα πρέπει να έχει ως κεντρικό εκπαιδευτικό στόχο σύμφωνα με την Chapman, *το να μαθαίνουν για την τέχνη και μέσω της τέχνης*. Ήταν αναπόφευκτο λοιπόν, σημαντικό τμήμα του προγράμματος να αποτελέσει η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης. Επιλέξαμε πίνακες ζωγραφικής του Βαν Γκογκ, γιατί έχουν υψηλή αισθητική αξία και πρόκειται για έναν από τους πιο γνωστούς καλλιτέχνες, που άφησε την δική του σφραγίδα στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής τέχνης.

Οι μαθητές δεν ήταν εφικτό να δουν τους πρωτότυπους πίνακες, αλλά αντίγραφά τους σε μεγάλες διαστάσεις. Η τεχνολογία και η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μας διευκόλυνε αρκετά. Βέβαια, το πρωτότυπο έργο είναι κάτι το μοναδικό και η χρήση αντιγράφων εμπεριέχει κινδύνους, όπως την αλλοίωση των χρωμάτων και των διαστάσεων. Ακόμα και έτσι όμως τα νήπια μπόρεσαν να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με δημιουργήματα γνωστών καλλιτεχνών και να προσεγγίσουν – μέσα από τα αντίγραφα τους - την υλική, επικοινωνιακή, ιστορική και αισθητική πλευρά τους.

Πολλοί πιστεύουν ότι η προσέγγιση ενός έργου τέχνης από παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι εφικτή, καθώς προϋποθέτει μια παρακαταθήκη γνώσεων και εμπειριών, την οποία δεν

έχουν. Η προσχολική ηλικία όντως παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες, για παράδειγμα τα νήπια δεν έχουν κατακτήσει την έννοια του χρόνου και δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Η ηλικία αυτή όμως, είναι ηλικία μάθησης και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Έπειτα η ζωγραφική είναι μια από τις αγαπημένες τους ενασχολήσεις. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορούν να προσεγγίσουν έργα τέχνης, αρκεί αυτό να γίνει με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις
ανάγκες τους. Τα έργα, τα οποία χρησιμοποιήσαμε, δεν παρουσιάστηκαν αποκομμένα από τη ζωή των παιδιών, αλλά λάβαμε υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους, ώστε το αποτέλεσμα να είναι μια νέα εμπειρία, που θα τη ζήσουν και θα τη χαρούν.

Οι μέθοδοι, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος για την επίτευξη των στόχων μας, ήταν: η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η διαθεματική προσέγγιση του θέματος, η συζήτηση, η αφήγηση ιστοριών και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Το θέμα μας αφορά τη γνωριμία των παιδιών με καλλιτέχνες και τα έργα τους. Εντάσσεται στην ενότητα Δημιουργία-Έκφραση, η οποία προσεγγίστηκε διαθεματικά και συνδέθηκε με τις ενότητες: Παιδί και Γεωγραφία, Παιδί και Ηλεκτρονικός Υπολογιστής. Είχε ως γενικό στόχο να ανακαλύψουν ότι η τέχνη είναι τρόπος έκφρασης, να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης και να χρησιμοποιήσουν τα νήπια τη ζωγραφική, για να συμπληρώνουν άλλες δραστηριότητες. Η προσέγγιση των έργων ήταν: φορμαλιστική (με βάση την μορφή τους), εικονολογική (με βάση τα μοτίβα που απεικονίζονται) και ψυχαναλυτική (τα συναισθήματα, οι καταβολές του καλλιτέχνη) (Belting, et a.l., 1995: 211,353) και ήταν ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκαμε να επιτευχθούν σε κάθε δραστηριότητα.

Το έναυσμα για την επιλογή των έργων του Βαν Γκογκ, που επεξεργαστήκαμε μας δόθηκε από τις ζωγραφιές των παιδιών, καθώς ένα από τα θέματα που απεικονίζονται συχνά σ΄αυτές είναι τα λουλούδια. Έτσι επιλέξαμε τα «Ηλιοτρόπια» του Βαν Γκογκ.

Γνωρίζοντας τον κ. Βίντσεντ

Ο **Βίνσεντ βαν Γκογκ** (30 Μαρτίου 1853 – 29 Ιουλίου 1890) ήταν Ολλανδός ζωγράφος. Το 1880, σε ηλικία 27 ετών, και αφού είχε ήδη καταπιαστεί χωρίς επιτυχία με αρκετά επαγγέλματα, ξεκινά να παρακολουθεί τα πρώτα του μαθήματα ζωγραφικής. Ταξιδεύει στην ολλανδική επαρχία ζωγραφίζοντας θέματα που εμπνέονται από αυτή. Την άνοιξη του 1886 επισκέφτηκε το Παρίσι όπου έζησε με τον αδελφό του — επιτυχημένο πλέον έμπορο τέχνης. Κατά την παραμονή του στη γαλλική πρωτεύουσα, ήρθε σε επαφή με τους ιμπρεσιονιστές και επηρεάστηκε από αυτούς ειδικά σε ότι αφορά τη χρήση του χρώματος. Ο ίδιος ο Βαν Γκογκ χρησιμοποίησε συχνά τεχνικές των ιμπρεσιονιστών, αλλά διαμόρφωσε παράλληλα και ένα προσωπικό ύφος, το οποίο διακρίνεται από την χρήση συμπληρωματικών χρωμάτων, που οι ιμπρεσιονιστές αποφεύγουν. Αργότερα, ο Βαν Γκογκ επισκέφτηκε τη νότια Γαλλία. Εκεί εμπνέεται από το τοπίο, καθώς και από την αγροτική ζωή των κατοίκων, θέματα τα οποία προσπαθεί να αποδώσει και στη ζωγραφική του. Την περίοδο αυτή, επινοεί και μία ιδιαίτερη τεχνική των στροβιλισμάτων με το πινέλο, ενώ στους πίνακές του κυριαρχούν έντονα χρώματα, όπως κίτρινο, πράσινο και μπλε. Από τα πιο γνωστά του έργα είναι η *Έναστρη νύχτα* και μία σειρά πινάκων, που απεικονίζουν ηλιοτρόπια. Ο Βαν Γκογκ πεθαίνει το 1890 (Wikipedia, 2015:16-6-2015).

Εν ζωή, το έργο του δεν σημείωσε επιτυχία ούτε ο ίδιος είχε αναγνωριστεί ως σημαντικός καλλιτέχνης. Χαρακτηριστικό είναι ότι είχε πουλήσει μόνο τρεις πίνακες. Ωστόσο, μετά το θάνατό του, η φήμη του εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα και σήμερα αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους ζωγράφους όλων των εποχών.

Ο Βαν Γκογκ είχε ζωγραφίσει 7 έργα με θέμα τα ηλιοτρόπια, καθώς ήταν τα αγαπημένα του λουλούδια. Γι΄ αυτόν εξέφραζαν «ευγνωμοσύνη». Τα έργα τα προόριζε για να

διακοσμήσει το δωμάτιο, όπου θα φιλοξενούσε τον φίλο του, τον Π. Γκογκέν (Martjin, 1998:44).

Εξέλιξη του προγράμματος

Από τους επτά πίνακες με το ίδιο θέμα που είχε ζωγραφίσει ο καλλιτέχνης, εμείς για το πρόγραμμα χρησιμοποιήσαμε τους τέσσερις. Η έναρξη του προγράμματος έγινε με δραστηριότητες που είχαν ως στόχο, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργηθεί θετικό κλίμα

Δραστηριότητα: Παιχνίδι Θησαυρού που οδηγεί στην ανακάλυψη των πινάκων (αντίγραφων) του Βαν Γκογκ. Υλικά: Πίνακες Βαν Γκογκ «τα Ηλιοτρόπια, Μέθοδος: Παιχνίδι, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Αρχικά κρύψαμε μέσα στην τάξη τις εικόνες 1,2,3,4 και εμφανίσαμε στα παιδιά ένα αληθινό ηλιοτρόπιο. Συζητήσαμε για αυτό (αν έχουν ξαναδεί τέτοιο λουλούδι, τα χρώματά του, το όνομά του) και γίναμε ντεντέκτιβ. Η αποστολή μας ήταν να βοηθήσουμε το λουλούδι να βρει τους φίλους του, τα άλλα ηλιοτρόπια που είχαν χαθεί. Πού βρίσκονταν άραγε;



Εικόνα 1. Νεκρή φύση με δώδεκα ηλιοτρόπια, 1889



Εικόνα 2 Νεκρή φύση: Βάζο με δεκαπέντε ηλιοτρόπια, 1988



Εικόνα 3. Ηλιοτρόπια, Μουσείο Βαν Γκογκ, Άμστερνταμ

Εικόνα 4 Βάζο με



δώδεκα ηλιοτρόπια, 1888

Οι ντεντέκτιβ ανέλαβαν δράση. Πήραμε μεγεθυντικούς φακούς και ακολουθήσαμε τα ίχνη. Τα ίχνη ήταν σπόρια από ηλιόσπορους, τα οποία ήταν στο πάτωμα και χωρίζονταν προς τέσσερις κατευθύνσεις. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των πέντε ατόμων. Τελικά η εξερεύνηση μας οδήγησε στους κρυμμένους πίνακες και στα ηλιοτρόπια, μόνο που αυτά δεν ήταν αληθινά, αλλά ζωγραφισμένα. Ακολούθησε συζήτηση και κάθε ομάδα παρουσίασε το έργο, που είχε ανακαλύψει δίνοντας πληροφορίες για το πού είναι τοποθετημένα τα λουλούδια, τι χρώμα έχουν, πόσα είναι. Στο σημείο αυτό δημιουργήθηκε μια αναταραχή, γιατί οι πίνακες έμοιαζαν ίδιοι. Ήταν όμως έτσι; Τους συγκεντρώσαμε, τους παρατηρήσαμε, εντοπίσαμε ομοιότητες και διαφορές. Οι πίνακες διέφεραν ως προς το χρώμα του φόντου, τον αριθμό των ηλιοτρόπιων που απεικονίζονται, το σημείο που είχε υπογράψει ο καλλιτέχνης, κ. ά.

Σ ΄επόμενη φάση επιδιώξαμε να αποκτήσουν οι μαθητές πληροφορίες και γνώσεις για δομικά στοιχεία της ζωγραφικής, όπως το χρώμα, και πραγματοποιήθηκε η παρακάτω δράση:

Δραστηριότητα: Πόσα κίτρινα χρώματα (πόσες αποχρώσεις) μπορούν να βρουν σε ένα πίνακα;

Κάθε ομάδα επεξεργάστηκε τον πίνακά της και προσπάθησε να μετρήσει πόσες αποχρώσεις του κίτρινου χρώματος μπορούσε να βρει. Όταν οι ομάδες ολοκλήρωσαν την δουλειά τους και παρουσίασαν τα αποτελέσματά τους, συζητήσαμε σχετικά με το πιο είναι το αγαπημένο χρώμα των παιδιών. Με βάση τις απαντήσεις τους δημιουργήθηκαν καινούριες ομάδες, για παράδειγμα τα παιδιά που προτιμούσαν το κόκκινο χρώμα άνηκαν στην κόκκινη ομάδα. Η κάθε ομάδα ζωγράφισε λουλούδια προσπαθώντας να αποδώσει όσες περισσότερες αποχρώσεις μπορούσε από το αγαπημένο της χρώμα.

Έχοντας σαν στόχο να εκφραστούν τα νήπια μέσα από την ζωγραφική, να ζωγραφίσουν με προσοχή, ακρίβεια, παραστατικότητα και αφηγηματικότητα, έγινε η δραστηριότητα που περιγράφεται στην συνέχεια:

Δραστηριότητα: Ζωγραφίζουν με το αγαπημένο τους χρώμα. Υλικά: Χαρτιά, τέμπερες, πινέλα

Μέθοδος: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες, ζωγραφική. Πριν από την ζωγραφική προηγείται συζήτηση σχετικά με το πώς μπορούν να πετύχουν πολλές αποχρώσεις από το ίδιο χρώμα πχ να πατάνε περισσότερο το πινέλο, να αραιώνουν το χρώμα.

Το πρόγραμμα εξελισσόταν και μια από τις ερωτήσεις που έθεσαν τα παιδιά ήταν «γιατί ο ζωγράφος έφτιαξε παρόμοιους πίνακες;» Ο προβληματισμός αυτός κίνησε το ενδιαφέρον και μας ώθησε να αναζητήσουμε περισσότερα στοιχεία σχετικά με τον κ. Βίνσετ.

Δραστηριότητα: «Γνωρίζοντας το δημιουργό». Υλικά**:** Πίνακες ζωγραφικής του καλλιτέχνη, ηλεκτρονικός υπολογιστής, Μέθοδος: παρουσίαση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (power point) έργων του καλλιτέχνη.

Ήταν η ευκαιρία να ανακαλύψουμε τον καλλιτέχνη, που κρυβόταν πίσω από τα έργα. Οι πληροφορίες για τον ζωγράφο δόθηκαν στα παιδιά μέσα από πίνακες που είχε δημιουργήσει ο ίδιος και παρουσιάστηκαν με power point. Η έναρξη έγινε με μια αυτοπρωσοπογραφία του. Κατά την διάρκεια της προβολής, η εκπαιδευτικός αφηγούνταν στα νήπια μια ιστορία, που είχε δημιουργήσει η ίδια και είχε ως θέμα την ζωή του.

«Ο ζωγράφος (εικ. 5)γεννήθηκε σε μια μακρινή χώρα, την Ολλανδία. Δεν έμεινε όμως εκεί για πολύ. Έφυγε και πήγε σε ένα χωριό της Γαλλίας. Το σπίτι του (εικ. 6) ήταν στην εξοχή. Από το παράθυρό του δωματίου του (εικ. 7) έβλεπε τα χωράφια και τους λόφους. Πολλές φορές έβγαινε από το δωμάτιο του και πήγαινε στην ύπαιθρο για να ζωγραφίσει».



Εικόνα 5. Αυτοπροσωπογραφία



Εικόνα 6. Το σπίτι του καλλιτέχνη



Εικόνα 7. Το δωμάτιο του



Εικόνα 8. Λόφοι



Εικόνα 9. Π. Γκογκέν, Ο Βίντσετ Βαν Γκογκ ζωγραφίζει ηλιοτρόπια,

Με την βοήθεια του Η/Υ δείξαμε στα παιδιά και άλλα έργα του ίδιου καλλιτέχνη μεταξύ αυτών και «Τα ηλιοτρόπια». Η ιστορία της νηπιαγωγού συνεχίστηκε και

ολοκληρώθηκε με τη φράση «*Στον ζωγράφο μας λοιπόν άρεσαν πολύ τα λουλούδια. Τα ηλιοτρόπια ήταν τα αγαπημένα του και τα ζωγράφιζε συχνά (εικ. 9). Θα διακοσμούσε με αυτούς τους πίνακες το δωμάτιο ενός φίλου του που θα πήγαινε να τον επισκεφτεί. Του άρεσε το χρώμα τους. Το κίτρινο ήταν από τα αγαπημένα του χρώματα*».

Συνεχίζοντας τις δράσεις μας για την γνωριμία με τον καλλιτέχνη εντοπίσαμε στον ευρωπαϊκό χάρτη τις χώρες που έζησε ο Βαν Γκογκ. Μέσα από αυτό τα νήπια ασκήθηκαν στο να «διαβάζουν» χάρτες. Με τον τρόπο αυτόν το θέμα «μπλέχτηκε» με την ενότητα Παιδί και Γεωγραφία του ΔΕΠΣΣ.

Έπειτα τυπώσαμε τους πίνακες 5,6, 7,8, 9, που προβλήθηκαν προηγουμένως, τα νήπια τους τοποθέτησαν με τη σειρά εξέλιξης και αφηγήθηκαν την ιστορία συνδέοντας έτσι στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης του θέματος, την τέχνη με την ενότητα Παιδί και Ιστορία.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτέλεσε και αυτός κομμάτι του προγράμματος. Με την βοήθεια του επισκεφτήκαμε την ιστοσελίδα του Μουσείου Βαν Γκογκ στο Άμστερνταμ (*Van Gogh Museum Website,2015)* και περιηγηθήκαμε σ΄αυτό. Παίξαμε το παιχνίδι, το οποίο περιγράφεται στην ιστοσελίδα και φτιάξαμε το δικό μας διόραμα.

Στην συνέχεια τα νήπια χωρίστηκαν σε ομάδες. Η κάθε ομάδα επέλεξε κάποιους από τους πίνακες, που είχαμε δει κατά την διάρκεια της ηλεκτρονικής περιήγησής μας στο μουσείο και αφού τους τυπώσαμε, τους τοποθέτησε σε σειρά φτιάχνοντας την δική της ιστορία.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με ζωγραφική στην αυλή του σχολείου (εικ. 10) χρησιμοποιώντας αγαπημένα χρώματα (μπλε, πράσινο, κίτρινο) του κ. Βίνσετ και φυτεύοντας σπόρους από ηλιοτρόπια.



Εικόνα 10. Ζωγραφική στην αυλή του σχολείου

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι προσπαθήσαμε να υλοποιήσουμε ένα πρόγραμμα με πρωτότυπο θέμα, με ουσιαστική και εις βάθος διερεύνηση και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες της προσχολικής ηλικίας. Στόχος μας δεν ήταν να διδάξουμε Ιστορία της Τέχνης στα παιδιά, αλλά να τους παρέχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουν την έμφυτη τάση τους για δημιουργία, που τα χαρακτηρίζει.

Αναπτύξαμε ένα πρόγραμμα στα πλαίσια του οποίου η Ζωγραφική συνδέθηκε με γνωστικά αντικείμενα, όπως τα εικαστικά, «Παιδί και Γεωγραφία», «Παιδί και Ιστορία» και με τις ΤΠΕ, τα οποία μέσα από αυτήν απέκτησαν μια νέα πνοή και ενδιαφέρον. Τα έργα τέχνης παρουσιάστηκαν με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο στους μαθητές χωρίς να γίνεται αναφορά σε εξειδικευμένους όρους και σε καλλιτεχνικά ρεύματα. Η «γνωριμία με τον κ.

Βίντσετ» μπορεί να αποτελέσει θέμα μιας ευρύτερης θεματικής που θα αφορά τη γνωριμία τον νηπίων με καλλιτέχνες και τα έργα τους.

Η δημιουργία ενός προγράμματος αισθητικής αγωγής, το οποίο επικεντρώνεται στην Ζωγραφική για παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια γοητευτική πρόκληση, καθώς η ηλικία και ο αυθορμητισμός τους μπορεί να μας φέρουν αντιμέτωπους με καταστάσεις, που δεν τις έχουμε προβλέψει, ούτε προγραμματίσει. Αυτό είναι άλλωστε το "επικίνδυνο" αλλά ταυτόχρονα και το συναρπαστικό στοιχείο της δουλειάς του εκπαιδευτικού.

Αναφορές

Άντερσον, Τ. (1994), *Η ζωή και το έργο του Βαν Γκογκ*. Αθήνα: Μίνωας

Βαν Γκογκ, (2004), Θεσσαλονίκη:. Μαλλιάρης Παιδεία

ΥΠΠΕΠΘ, (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο.*

Belting H., Dilly H. Kemp W., Sauerlander W., (1995). «*Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης*». (Επιμ. M. Warnke, 1995). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Chapman, L. (1993), *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.

Martjin Leenen, C (1998), *Vincet Van Gogh,* Amsterdam*:Van Gogh Museum*

Οι εικόνες που υπάρχουν στο άρθρο προέρχονται από:

Βαν Γκογκ, (2004), Θεσσαλονίκη:. Μαλλιάρης Παιδεία

Martjin Leenen, C (1998), *Vincet Van Gogh,* Amsterdam*:Van Gogh Museum*

Και από ηλεκτρονικές πηγές

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Νεκρή φύση με δώδεκα ηλιοτρόπια, 1889, λάδι σε μουσαμά, Φιλαδέλφεια, Μουσείο Τέχνης

Εικόνα 2. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Νεκρή φύση: Βάζο με δεκαπέντε ηλιοτρόπια, 1988, λάδι σε μουσαμά, Λονδίνο, Εθνική Πινακοθήκη

Εικόνα 3. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Ηλιοτρόπια, Μουσείο Βαν Γκογκ, Άμστερνταμ

Εικόνα 4. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Βάζο με δώδεκα ηλιοτρόπια, 1888, λάδι σε μουσάμα, Μόναχο

Εικόνα 5. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Αυτοπροσωπογραφία με καπέλο, Άμστερνταμ, Μουσείο Βαν Γκογκ

Εικόνα 6. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Το σπίτι του καλλιτέχνη στην Αρλ, 1988, Λάδι σε μουσαμά, Άμστερνταμ, Μουσείο Βαν Γκογκ

Εικόνα.7. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Το δωμάτιο του καλλιτέχνη στην Αρλ, 1899, Λάδι σε μουσαμά, Παρίσι, Μουσείο Ορσε

Εικόνα. 8. Βίνστετ Βαν Γκογκ, Λόφοι, 1889, λάδι σε μουσαμά, Λονδίνο, Εθνική Πινακοθήκη

Εικόνα 9. Π. Γκογκέν, Ο Βιντσετ Βαν Γκογκ ζωγραφίζει ηλιοτρόπια, Άμστερνταμ 1888, Λάδι σε καμβά, Μουσείο Βαν Γκογκ

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://www.googleartproject.com/museums/vangogh,[16-6-2015]

http://www.vangoghmuseum.nl/kijkdoos/index.html?id=&lang=en,[16-6-2015]

http://www.vangoghmuseum.nl/en,[12-8-2015]

http://www.vangoghmuseum.nl/en/stories/nature-and-the-artist#14,[16-6-2015]

https://el.wikipedia.org/wiki,[12-8-2015]

Selfie και Αυτοπροσωπογραφίες: Τεχνολογία και Τέχνη

Σμιξιώτη Φανή
Καθηγήτρια Πληροφορικής
fasmixioti@sch.gr

Μποντίλας Λεωνίδας
Υπεύθυνος του ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Τρικάλων,
leonbont@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία που ακολουθεί περιγράφεται μια διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στους μαθητές του 5ου Γυμνασίου Τρικάλων στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής. Στην παρέμβαση ακολουθήθηκε η μεθοδολογία: "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη". Σύμφωνα μ' αυτήν την παιδαγωγική μέθοδο, θα πρέπει το περιεχόμενο έργων τέχνης να συσχετιστεί με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των μαθητών. Βασικός σκοπός αυτής της μεθόδου είναι αφενός η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης και αφετέρου η δραστηριοποίηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία. Κεντρικός άξονας σ΄ αυτήν την εργασία είναι οι φωτογραφίες selfie και οι αυτοπροσωπογραφίες.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, selfie, αυτοπροσωπογραφία, τέχνη, τεχνολογία

Εισαγωγή

Το σενάριο διδασκαλίας που ακολουθεί απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ τάξης του 5ου Γυμνασίου Τρικάλων και θα ολοκληρωθεί σε 2 διδακτικές ώρες στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής. Το μάθημα θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Το διδακτικό μας σενάριο συμβαδίζει απόλυτα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φ.Ε.Κ. 304/Β/13-03-03) και σχετίζεται άμεσα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Πληροφορική.

Συγκεκριμένα μέσα από την Τρίτη Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, «Ο Υπολογιστής στην Κοινωνία και τον Πολιτισμό», θα προσεγγίσουμε την τέχνη με ένα θέμα το οποίο άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών όλων των βαθμίδων αλλά ιδιαίτερα των δεκαπεντάχρονων εφήβων. Όπως αναφέρεται και στους στόχους του μαθήματος, το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην απόκτηση κριτικής στάσης απέναντι στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί είναι "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη". Σύμφωνα με αυτήν την παιδαγωγική μέθοδο, έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας συσχετίζονται με τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο. Τα έργα τέχνης θα αποτελέσουν έναυσμα για

ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του μαθήματος, οι μαθητές πρέπει να δραστηριοποιηθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στην ανάπτυξη εποικοδομητικών συζητήσεων σε θέματα που αφορούν την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και εργαλείων στην καθημερινή μας ζωή. Με αφορμή τη λέξη “selfie”[1] που εισέβαλε στο λεξιλόγιό μας και υποδηλώνει άνεση στη χρήση εργαλείων Νέας Τεχνολογίας και καθορίζει στάση και τρόπο ζωής, οι μαθητές θα κληθούν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα εκφράζοντας τις απόψεις τους για το θέμα μέσα από έργα τέχνης που οι ίδιοι θα επιλέξουν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύξουν στους μαθητές την πειραματική και ερευνητική διάθεση θα τους προβάλλουν διάσημα έργα ζωγράφων και θα τους παροτρύνουν να τα δουν, να τα σκεφτούν και τέλος να αναρωτηθούν για τα έργα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχολιάσουν τα έργα τέχνης, να τα προσεγγίσουν, να τα αναλύσουν και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους στην τάξη ώστε να αναπτυχθεί γόνιμος διάλογος που θα οδηγήσει στην κριτική σκέψη και τέλος στην πλήρη κατανόηση του θέματος.

Βασικές προαπαιτούμενες γνώσεις για την υλοποίηση του σεναρίου δεν χρειάζεται να έχουν οι μαθητές οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών των Α’ και Β’ τάξεων του Γυμνασίου και επομένως κατέχουν βασικές γνώσεις του μαθήματος της Πληροφορικής αλλά και των Εικαστικών. Ούτε ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατέχει ειδικές γνώσεις στην Τέχνη αφού ο ρόλος του θα είναι καθοδηγητικός, εμψυχωτικός, υποστηρικτικός, συντονιστικός, αυθεντικός και φιλικός.

1 **Selfie**: Σύμφωνα με το Oxford Dictionaries η λέξη «Selfie» θεωρήθηκε η λέξη της χρονιάς 2013 και ορίστηκε ως «η φωτογραφία που κάποιος τραβάει μόνος του με web camera ή smartphone και την ανεβάζει σε ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης στο παγκόσμιο ιστό».

Εφαρμογή της Μεθόδου

1ο στάδιο: Προσδιορισμός ανάγκης για κριτική διερεύνηση

Η έξαρση παραγωγής προϊόντων Νέας Τεχνολογίας έχει δημιουργήσει ένα εύφορο έδαφος για την κατανάλωση εργαλείων τύπου “smartphone” και έχει δώσει την ευκαιρία στην νεολαία με ευκολία να τα εφοδιάζεται και να τα χρησιμοποιεί με άνεση ευρέως σε κάθε έκφανση της ιδιωτικής ή κοινωνικής ζωής της. Από την άλλη η εδραίωση της καθημερινής χρήσης του Διαδικτύου και των υπηρεσιών του βοηθάει μια πληροφορία να διαδίδεται αμέσως σε όλους μόλις παραχθεί, κυρίως με την βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως facebook, twitter, instagram κλπ. Επομένως αμέτρητες πληροφορίες σε διάφορες μορφές κυκλοφορούν στο δευτερόλεπτο μέσω του Διαδικτύου. Η πιο διαδεδομένη μορφή πληροφορίας και η πιο εύκολη να παραχθεί είναι η φωτογραφία. Εκατομμύρια φωτογραφίες ανά τον κόσμο αναρτώνται καθημερινά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν στις “selfie”. Η «αυτοφωτογράφιση» είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο και γεννά πολλά αντιφατικά ερωτήματα.

Η χωρίς μέτρο χρήση των προαναφερομένων «καινών δαιμονίων» δημιουργεί ένα κλίμα αντιπαλότητας μεταξύ των φανατικών χρηστών και των πιο «αδιάφορων».

- Οι μαθητές/τριές μας γηγενείς πληθυσμοί των Νέων Τεχνολογιών είναι συνήθως υπέρμαχοι της χρήσης όλων των νέων εργαλείων “gadgets” που έχουν στην διάθεσή τους και υποστηρίζουν πως αφού δεν ενοχλώ κανέναν γιατί να μην εκφραστώ ελεύθερα όπως εγώ θέλω.
- Από την άλλη υπάρχουν μαθητές/τριες που υποστηρίζουν πως δεν θα έπρεπε να εκθέτουν τόσο πολύ τον εαυτό τους και πολύ περισσότερο τους φίλους τους δεδομένου ότι πολύ εύκολα μπορούν να παραποιηθούν όλα όσα ανεβαίνουν στο διαδίκτυο.

- Άλλοι υποστηρίζουν πως δεν πρέπει να παρασυρόμαστε από τις φοβίες μας, η τεχνολογία δεν είναι επικίνδυνη.
- Και τέλος κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται πως είναι εγωιστικό να ασχολούνται με την αυτοφωτογράφισή τους συνεχώς.

Όλες αυτές οι απόψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής διερεύνησης και να προβληματίσει τους μαθητές/τριες ώστε να σκεφτούν, να αναλογιστούν, να κρίνουν, να αμφισβητήσουν ή και να αναδιαμορφώσουν προηγούμενες παραδοχές, στάσεις και συμπεριφορές. «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» θα είναι το εργαλείο το οποίο θα μας βοηθήσει να προσεγγίσουμε το θέμα μας κριτικά.

2ο στάδιο: Έκφραση απόψεων μαθητών

Κατά την πρώτη ώρα της συνάντησης προβλήθηκαν στους μαθητές/τριες οι παρακάτω selfie φωτογραφίες για αφόρμηση. Τα παιδιά εντόπισαν διάφορους επώνυμους σε σέλφι φωτογραφίες (Εικόνες 1,2,3,4) και αναγνώρισαν μια άλλη διάσταση στις καλλιτεχνικές σέλφι της διάσημου φωτογράφου Vivian Maier (Εικόνα 7) και τέλος στην πρώτη σέλφι στην ιστορία της φωτογραφίας (Εικόνα 6).



Εικόνα 1

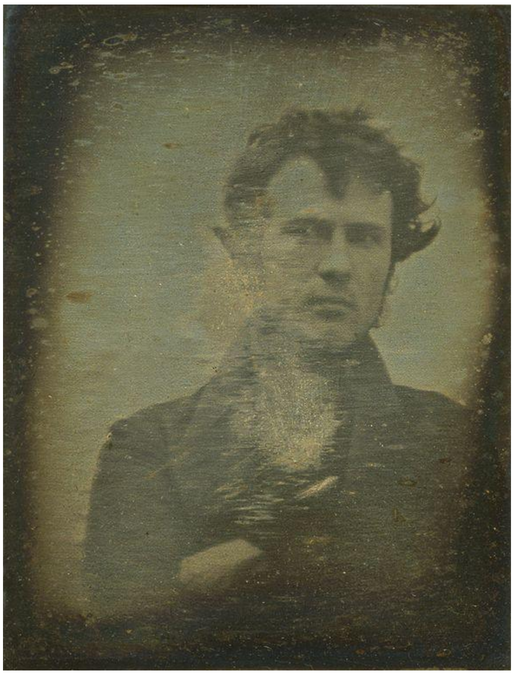


Εικόνα 2





Εικόνα 3 Εικόνα 4





Εικόνα 6 Εικόνα 7

Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας τη μέθοδο καταιγισμού ιδεών, ζητήθηκε από τους μαθητές αυθόρμητα να γράψουν τι θεωρούν ότι είναι οι σέλφι φωτογραφίες, τι ρόλο παίζουν στην επικοινωνία, τι φανερώνουν αν φανερώνουν κάτι, πού συνήθως «τραβιούνται», τι θέλουν να απεικονίσουν και γενικώς να εκφραστούν ελεύθερα για το θέμα. Οι απαντήσεις αναγράφτηκαν στον πίνακα και ομαδοποιήθηκαν ώστε να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε και να διατυπώσουμε το κριτικό ερώτημα.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι:

- Επειδή θέλεις να προβάλεις τον εαυτό σου
- Επειδή θέλεις να κάνεις νέους φίλους
- Επειδή θέλεις να δείξεις κάτι καινούργιο
- Πράξη για λίγους στο παρελθόν αλλά σήμερα διαθέσιμη στα χέρια των πολλών
- Απεικονίζεις τον εαυτό σου με την παρέα σου ή με κάποιο σημαντικό μνημείο ή γεγονός
- Για να δεις τι σχόλια θα σου κάνουν
- Επειδή έχεις ανάγκη επιβεβαίωσης
- Για να δεις πόσα like θα συγκεντρώσεις
- Για μαγκιά
- Για να εκφράσεις τα συναισθήματά σου ή την διάθεσή σου
- Για να δείξεις πως έχεις επισκεφθεί μια τοποθεσία
- Για να επικοινωνήσεις με άλλους
- Για κατανάλωση

3ο στάδιο: Προσδιορισμός κριτικού ερωτήματος

Στις απόψεις των μαθητών συρρικνώνονται οι εξής τάσεις. Από τη μια εντοπίζονται αρνητικά στην αυτοφωτογράφιση, θεωρείται εγωιστικό και ανάγκη υπερπροβολής και από την άλλη θεωρείται πως βοηθάει τον άνθρωπο να προβάλει τον εαυτό του, να βγει από το καβούκι του, να κερδίσει εκτίμηση και αυτοεκτίμηση. Επίσης το συναίσθημα είναι μια πτυχή που αγγίζει και τις δυο πλευρές. Ωστόσο το κυρίαρχο στοιχείο είναι ότι η ευκολία του σύγχρονου μέσου οδηγεί σε φλυαρία και κατανάλωση εικόνων.

Οι απόψεις αυτές αφού συζητήθηκαν προέκυψε το εξής αντικείμενο κριτικής διερεύνησης.

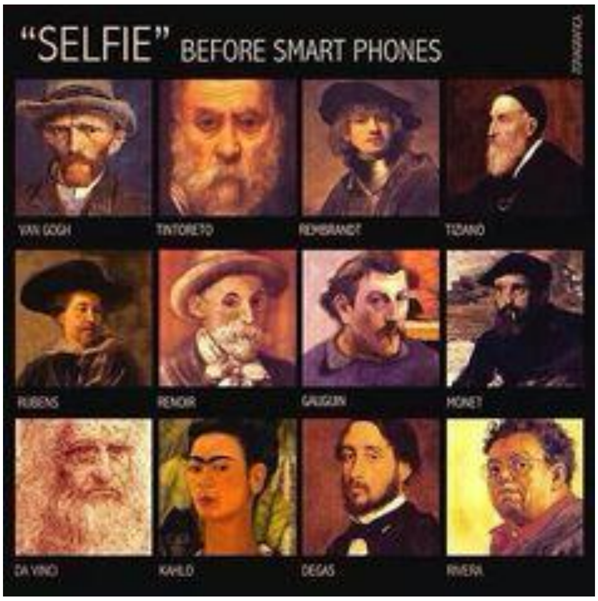
1ο κριτικό ερώτημα: "Θα μπορούσαν οι selfie φωτογραφίες να χαρακτηριστούν έργα τέχνης και να συγκριθούν με τις αυτοπροσωπογραφίες καταξιωμένων ζωγράφων";

2ο κριτικό ερώτημα: "Η υπερπροβολή μέσω των selfie βοηθά στην ουσιαστική επικοινωνία των ανθρώπων;"

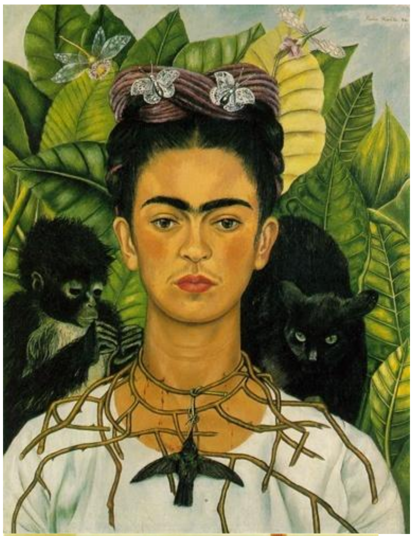
και υποερωτήματα: Γιατί οι άνθρωποι οδηγήθηκαν σ΄ αυτήν την επικοινωνία; Ποια η ποιοτική διαφορά με τους ζωγράφους που δημιουργούν τις αυτοπροσωπογραφίες τους; Τι ήθελαν να επιτύχουν; Γιατί το προσωπικό στοιχείο που εικονίζουν αφορούσε τους πολλούς;

4ο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και συσχέτιση με το κριτικό ερώτημα

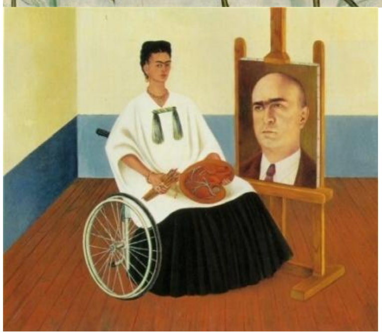
Προβλήθηκαν στους μαθητές οι παρακάτω αυτοπροσωπογραφίες και φωτογραφίες και τους ζητήθηκε να σκεφτούν και να επιλέξουν με ποιες θα ήθελαν να ασχοληθούμε για να προσεγγίσουμε το θέμα μας.



Εικόνα 8







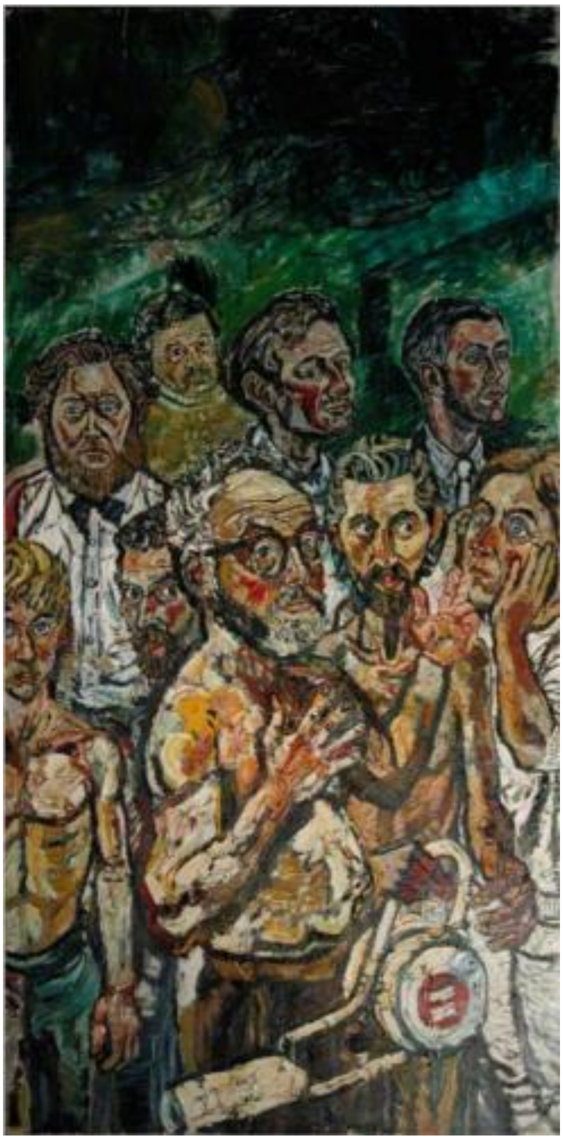
Εικόνα 10 Εικόνα 11 Εικόνα 12



Εικόνα 13



Εικόνα 14



Εικόνα 15

Οι μαθητές/τριες κατέληξαν στα εξής έργα τα οποία συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα που προέκυψαν.

Αυτοπροσωπογραφίες της Φρίντα Κάλο: Σε μια προσέγγιση των selfie, δεν θα μπορούσε να λείπει το έργο της Φρίντα Κάλο, αφού θεωρείται η βασίλισσα των selfies. (Εικόνες 10, 11, 12)
Φωτογραφία από «εικαστική παρέμβαση ΚΑΝΙΑΡΗ» στο Μουσείο Μπενάκη: Αναρτήθηκε την ημέρα museumselfie, (μια εκστρατεία που ενθαρρύνει τους ανθρώπους να επισκεφθούν μουσεία και να βγάλουν selfie). Το έργο προβλημάτισε και άρεσε στους μαθητές . (Εικόνα 13)
Αυτοπροσωπογραφία του Maerten van Heemskerck: Το τρίτο έργο που επιλέχτηκε

ως αντικείμενο διερεύνησης είναι αυτή η αυτοπροσωπογραφία μπροστά από το Κολοσσαίο. Επιλέχτηκε αυτό το έργο γιατί μας θυμίζει στιγμές που όλοι φωτογραφίζουμε έχοντας για φόντο ένα μνημείο. (Εικόνα 14)
Αυτοπροσωπογραφία John Bratby : Το παραπάνω έργο θα είναι προπομπός για να προσεγγίσουμε και μια άλλη διάσταση του ερωτήματός μας, αυτής της δημοσιοποίησης φωτογραφιών φίλων μας. Το έργο του John Bratby απεικονίζει αυτήν την διάσταση, αφού ο καλλιτέχνης απαθανατίζει τον εαυτό του και φίλους του. (Εικόνα 15)

Πίνακας συσχέτισης έργων τέχνης με το κριτικό ερώτημα

Έργο τέχνης	Συσχέτιση
Αυτοπροσωπογραφίες της Φρίντα Κάλο	√
Φωτογραφία από «εικαστική παρέμβαση ΚΑΝΙΑΡΗ» στο Μουσείο Μπενάκη	√
Αυτοπροσωπογραφία του Maerten van Heemskerck	√
Αυτοπροσωπογραφία John Bratby	√

5ο στάδιο: Επεξεργασία των έργων

Η τεχνική της «Ορατής Σκέψης» του Πέρκινς

Η επεξεργασία των έργων έγινε με την τεχνική του “visible thinking” του Perkins. Η τεχνική της ορατής σκέψης είναι μια διεργασία μάθησης που κάνει τη σκέψη πιο ορατή. Η διεργασία αυτή επιτυγχάνεται με τη χρήση των ρουτινών σκέψης οι οποίες βασίζονται στα τρία ρήματα «βλέπω», «σκέφτομαι», «διερωτώμαι». Επιλέχτηκε αυτή η τεχνική γιατί ολοκληρώνεται σε λίγα στάδια, στοχεύει ευκολότερα στην κριτική και δημιουργική σκέψη που είναι ο στόχος μας και μπορούν οι μαθητές εύκολα να εργαστούν ομαδικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι προσεγγίσεις των μαθητών στα έργα τέχνης. Παραδείγματος χάριν, έκαναν πολλές εύστοχες παρατηρήσεις για τη ζωή της Φρίντα Κάλο μόνον παρατηρώντας πιο στοχαστικά τις αυτοπροσωπογραφίες της. Είπαν πως «πρέπει να ήταν πλούσια για να μπορεί να ασχολείται με την ζωγραφική ή ότι πρέπει να ένοιωθε πολύ μοναξιά ή ότι κάτι τη βασάνιζε συνεχώς και μια θλίψη διακατέχει τα έργα της, δεν προσπαθεί να ωραιοποιήσει τον εαυτό της αλλά το περιβάλλον γύρω της κ. άλ.»

Επίσης τους άρεσε πάρα πολύ η εικαστική παρέμβαση του Βλάσση Κανιάρη. Είπαν πως είναι πρωτότυπη, το ότι η φιγούρα είναι ακέφαλη σημαίνει πως όλοι είμαστε ίσοι και ίδιοι. Η εφημερίδα στην τσέπη της φιγούρας δείχνει έναν διανοούμενο, το στυλ των ρούχων έναν πλούσιο, το γεγονός πως κοιτάζει στον καθρέφτη και δεν απεικονίζεται κανένας άλλος φανερώνει μοναξιά.

Εντόπισαν πολλά στοιχεία με τις σέλφι φωτογραφίες στην αυτοπροσωπογραφία του Maerten van Heemskerck εφόσον όλοι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με μια σέλφι μπροστά σε ένα μνημείο. Αυτό το πορτραίτο τους βοήθησε πολύ να εντοπίσουν και την έντονη διαφορά που έχει μια καταναλωτική σέλφι μπροστά στην διαχρονική αξία μιας αυτοπροσωπογραφίας.

Επίσης η αυτοπροσωπογραφία του John Bratby μεταξύ φίλων είχε αντίκτυπο στην κρίση τους, μιας και όλοι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι στο να στήνονται και να αυτοφωτογραφίζονται με τους φίλους τους. Και εδώ εξήχθηκαν πολύτιμα συμπεράσματα και τονίστηκε η ποιοτική διαφορά των ζωγράφων που δημιουργούν τις αυτοπροσωπογραφίες τους και οι φλύαρες καταναλωτικές φωτογραφίες σέλφι.

Όλες αυτές οι ιδέες που προέκυψαν από αυτήν την επεξεργασία συνδέθηκαν άμεσα με το κριτικό ερώτημα αφού οι ρουτίνες μάθησης που αναφέρονται σε βήματα βοήθησαν τους μαθητές να εμβαθύνουν σταδιακά στα έργα και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Το γεγονός επίσης ότι ένα τόσο σύγχρονο θέμα έχει τις ρίζες του απλωμένες τόσο βαθιά στο παρελθόν και μάλιστα σε έργα καταξιωμένα κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρακίνησε την επιθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Τα συμπεράσματα συσχετίστηκαν με τα ερωτήματα και οι μαθητές εμπλούτισαν τις αρχικές τους θεωρήσεις και "πιστεύω" για το διαδεδομένο φαινόμενο των selfie φωτογραφιών και πιθανόν αναθεώρησαν κάποια από αυτά αλλά σίγουρα έμαθαν να ακούν, να εκτιμούν και να σέβονται την γνώμη του άλλου, να λένε τη δική τους γνώμη, να την υποστηρίζουν με επιχειρήματα που πείθουν. Ανέπτυξαν τελικά την κριτική τους σκέψη.

6ο στάδιο: Κριτικός Αναστοχασμός

Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να καταγράψουν εκ νέου τις απόψεις τους σχετικά με το κριτικό ερώτημα ατομικά αλλά και ομαδικά. Τους συστάθηκε να εκμεταλλευτούν όλες τις νέες εμπειρίες που απόκτησαν και βίωσαν από την διαδικασία προσέγγισης του θέματος.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής.

Κάποιοι είπαν «πως αναγνωρίζουν τώρα πως μια αυτοπροσωπογραφία έχει πολύ μεγαλύτερη αξία από μια σέλφι γιατί ενώ μπορείς σε μια μέρα να ¨τραβήξεις¨ εκατοντάδες σέλφι ποτέ όμως δεν θα έχουν την δημιουργικότητα και την διαχρονικότητα των έργων τέχνης».

Άλλη ομάδα «συσχέτισε τις σέλφι με την υπερκατανάλωση που διακατέχει την σύγχρονη κοινωνία και το ανικανοποίητο του μοντέρνου ανθρώπου»

Άλλοι μαθητές διαπίστωσαν «πόσο ρηχή και χωρίς νόημα είναι η επικοινωνία μέσω των σέλφι» και τέλος κάποιοι έδωσαν μια νέα διάσταση στις φωτογραφίες σέλφι και αποφάσισαν να μην τραβούν απλώς μια φωτογραφία σέλφι αλλά να εμπνέονται, να την σκηνοθετούν και να δημιουργούν.

Σχεδόν όλοι αποφάσισαν πως προέκυψαν νέες απόψεις και στάσεις οι οποίες εμπλουτίστηκαν και διαφοροποιήθηκαν από αυτές που είχαν πριν από την παρέμβαση. Τέλος έγινε γενικώς παραδεκτό πως εμφυσήθηκε μια τάση για έμπνευση και δημιουργία.

Φάνηκε πως οι μαθητές/τριες κατάφεραν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να προβληματιστούν και να επαναπροδιορίσουν τις αρχικές τους στάσεις και συμπεριφορές.

Σε μια ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης που τους δόθηκε να απαντήσουν, όλοι συμφώνησαν πως ήταν πολύ ευχάριστη η παρέμβαση, πως έμαθαν νέα πράγματα, πως τα ήδη γνωστά τα είδαν από άλλη οπτική γωνία, πως άνοιξαν οι ορίζοντες και πως βοηθήθηκαν στο να αναπτύξουν την σκέψη τους, δραστηριοποιήθηκαν και συμμετείχαν ενεργά στην ανάπτυξη εποικοδομητικών συζητήσεων σε θέματα που αφορούν την τέχνη και την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και εργαλείων στην καθημερινή τους ζωή.

Υποσχέθηκαν πως μετά τις εξετάσεις θα προσπαθήσουν να εξερευνήσουν το θέμα και να δημιουργήσουν μια καλλιτεχνική σέλφι και να την μοιραστούν με την ομάδα.

Συμπεράσματα

Η καινοτόμος παιδαγωγική μέθοδος που εφαρμόστηκε πέτυχε τον σκοπό της. Οι μαθητές/τριες από παθητικοί δέκτες της γνώσης μετατράπηκαν σε ενεργούς και συμμετοχικούς. Η επαφή με την τέχνη και η εμπλοκή της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι έδωσε μια νέα διάσταση στην μαθησιακή διαδικασία. Αποτέλεσε ένα καινοτόμο "εργαλείο", εύχρηστο και αποδεκτό που βοηθά να δραστηριοποιούνται οι μαθητές, να εμπνέονται για δημιουργία και ενεργό συμμετοχή. Επιπλέον η παρατήρηση έργων τέχνης μ' αυτήν την

μέθοδο, βοήθησε τους μαθητές να επανεξετάσουν αρχικές αντιλήψεις και στερεότυπα και τελικά να αναπτύξουν την ικανότητά τους να σκέπτονται κριτικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Perkins N. A., *The Intelligent Eye, Learning to think by looking at Art*, 1994, Getty Publications, LA.
Κόκκος Α. & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, 2011 Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ιστότοποι: Τελευταία επίσκεψη 19/4/2015

http://alexiskokkos.gr/texni.html
http://publicdomainreview.org/collections/robert-cornelius-self-portrait-the-first-ever-selfie-1839/
http://www.wikiart.org/en/search/genre%20John%20Bratby/1#supersized-search-347596
http://fractalart.gr/frida-kahlo-selfie/
http://www.wikiart.org/en
https://www.pinterest.com/warrenarttchrs/but-first-let-me-take-a-selfie/
http://museumofselfies.tumblr.com/archive

Θεατρική επινόηση (devising) στο σχολείο: μια βιωματική δράση για την προσέγγιση της διαφορετικότητας

Καραμπάτσα Βάια
Φιλόλογος, 11ο Λύκειο Λάρισας, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Θεατρικών Σπουδών ΑΠΚΥ
Σεφέρη 60-64, Λάρισα vagiakar@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη των δυνατοτήτων αξιοποίησης του θεάτρου επινόησης στην εκπαίδευση, ιδίως ως μέσου προσέγγισης της διαφορετικότητας. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν από μια βιωματική δράση, η οποία υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2015 στο 11ο Λύκειο Λάρισας, ανταποκρινόμενη σε πρόσκληση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στα σχολεία της χώρας. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια σωματοστοχαστική διαδικασία προσέγγισης του εαυτού και του Άλλου μέσω αυτοσχεδιαστικών πρακτικών και συνέθεσαν με συλλογικές διαδικασίες το δικό τους κείμενο. Μέσα από την ανάλυση των πολυσύνθετων διαδράσεων που έλαβαν χώρα ανάμεσα στους μαθητές και τους πλασματικούς χαρακτήρες που δημιούργησαν, ανάμεσα στους δρώντες μαθητές μεταξύ τους και ανάμεσα στους μαθητές ως ηθοποιούς και τους μαθητές ως παρατηρητές, επιχειρείται η ανάδειξη των σύνθετων διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε μια μαθησιακή διαδικασία που κινητοποιεί τον μαθητή όχι μόνο ως πνευματική αλλά και ως σωματική οντότητα.
.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο επινόησης (devising), διαφορετικότητα, σωματοποιημένη παιδαγωγική

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο καθιερωμένου διαγωνισμού της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, στο 11ο Λύκειο Λάρισας υλοποιήθηκε μια βιωματική δράση, στην οποία αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρει το θέατρο, ως κατεξοχήν πρακτική αναστοχασμού και διερεύνησης του εαυτού και του Άλλου (Water et al., 2005; Λεονάκης, 2012). Παρότι η παιδευτική αξία του θεάτρου και του δράματος θεωρείται αδιαμφισβήτητη από την παιδαγωγική θεωρία και παρά την ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις, η αξιοποίησή του στην παιδαγωγική πράξη στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στο Λύκειο, είναι περιορισμένη και έχει χαρακτήρα περιθωριακό. Η εργασία αυτή επιχειρεί να μεταφέρει την εμπειρία μιας δράσης, στην οποία αξιοποιήθηκαν τεχνικές του θεάτρου επινόησης, με την προσδοκία να καταδειχτούν οι μηχανισμοί κατανόησης του Εγώ, του Άλλου και της κοινότητας, που λειτούργησαν κατά τη διάρκεια της επιτελεστικής δράσης των μαθητών.

Η Διαπολιτισμική Θεωρία στρέφει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της σχέσης του υποκειμένου με την ετερότητα, θεωρώντας το έτερον αδιάσπαστο μέρος του εγώ, χωρίς το οποίο είναι αδύνατη η γνώση και η μόρφωση (Λεονάκης, 2012). Συγκλίνει στο σημείο με τις θεωρήσεις της Θεατροπαιδαγωγικής στην αναγνώριση της αναγκαιότητας της βιωματικής προσέγγισης της ετερότητας (Λεονάκης, 2012). Παρότι η διαπολιτισμικότητα έγκειται στην ίδια τη φύση του θεάτρου, ως γεγονότος που επικοινωνείται σε ένα πολυπολιτισμικό και

ετερογενές κοινό (Λεονάκης, 2012), τα παιδαγωγικά οφέλη στην προσέγγιση της ετερότητας μπορούν να πολλαπλασιαστούν από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη θεατρική διαδικασία.

Στην εν λόγω δράση χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες του θεάτρου επινόησης, ως μέσα για την ενεργοποίηση και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Η επινόηση (devising) αποτελεί μια μέθοδο δημιουργίας θεατρικού κειμένου χωρίς συγγραφέα. Το έργο συνήθως στηρίζεται σε μια κεντρική ιδέα, έννοια ή θέμα, που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες της ομάδας (Feffer, 2009) και διεξάγεται με συλλογικές, συνεργατικές και δημοκρατικές διαδικασίες, που συμπεριλαμβάνουν τον αυτοσχεδιασμό, δίνοντας έμφαση κυρίως στη συνολική εμπειρία της δημιουργίας και όχι στο τελικό αποτέλεσμα (Fortier, 2003). Το κείμενο δεν είναι το κυρίαρχο μέσο στο θέατρο επινόησης, παρότι συνήθως υπάρχει, όχι ως δεδομένο εκ των προτέρων στοιχείο, αλλά ως προϊόν αυτοσχεδιασμού ή αξιοποίησης έτοιμου κειμενικού υλικού –ντοκουμέντων, στίχων, τραγουδιών, κειμενικών αποσπασμάτων από υπάρχοντα έργα (Perry, 2010).

Η αξιοποίηση του θεάτρου επινόησης στην εκπαίδευση μπορεί να βρει θεωρητικά ερείσματα στην σωματοποιημένη παιδαγωγική του μεταδομισμού, που προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην ενσώματη εμπειρία της μάθησης ως διαδικασίας μεταβολής του εαυτού (Perry, 2010). Η σωματοποίηση είναι ένας όρος που παρουσιάζεται με αυξανόμενη συχνότητα σε διάφορα πεδία της σύγχρονης έρευνας. Ο μεταδομισμός αμφισβητεί –μεταξύ άλλων – το αντιθετικό δίπολο σώμα/πνεύμα, που κυριαρχεί στην παραδοσιακή παιδαγωγική σκέψη και γενικότερη φιλοσοφική αντίληψη (Perry, 2010). Για την Ellsworth και άλλους θεωρητικούς η πράξη προηγείται της νόησης (Perry, 2010), ενώ η Jill Dolan υπογραμμίζει ότι «η πράξη είναι σκέψη» και θεωρεί την παραστασιακή δράση «σωματοποιημένη επιστημολογία», που μπορεί να αναθεωρήσει το δίπολο αυτό (Dolan, 1996). Η Ellsworth, μεταφέροντας τις αντιλήψεις αυτές στην παιδαγωγική, περιγράφει το μαθητή ως ένα σώμα/πνεύμα/εαυτό σε κίνηση, εξέλιξη και μεταβολή και κάνει λόγο για μια παιδαγωγική που δεν απευθύνεται σε έναν μαθητή που συμπίπτει με τον εαυτό του, αλλά μόνο με την αλλαγή του (Perry, 2010). Διερευνά τη δυναμική ενός χώρου μεταβατικού, στον οποίο ο μανθάνων εαυτός αλληλεπιδρά με τη διαφορά, μια διαδικασία διαλογική, η οποία εκκινεί τους μηχανισμούς της αλλαγής (Perry, 2010). Η Jill Dolan, προσδίδοντας πολιτική διάσταση στην επιτελεστικότητα, θεωρεί το θέατρο ως έναν τέτοιο χώρο και την επιτέλεση ως μέσο πολιτισμικής παρέμβασης, ως τρόπο στοχασμού πάνω στις κοινωνικές σχέσεις, όπως τις ξέρουμε και όπως θα μπορούσαν να είναι (Dolan, 1996).

Τέτοιες θεωρήσεις διανοίγουν την προοπτική για διεπιστημονικές προσεγγίσεις της μάθησης, για σύνδεση με τους εξωσχολικούς γραμματισμούς και για τη δημιουργική και βασισμένη στην τέχνη μάθηση (Perry, 2010). Το υποκείμενο στην μεταδομιστική παιδαγωγική είναι ενσώματο υποκείμενο και ως εκ τούτου οι παιδαγωγοί επιχειρούν να δημιουργήσουν εμπειρίες που συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο το νόηση αλλά και το σώμα στις ποικίλες διαστάσεις του – βιολογική, αισθησιακή, πολιτική, κοινωνική, πολιτισμική – καθιστώντας το θέατρο και την παραστασιακή δράση προνομιακό χώρο για την παραγωγή τέτοιου είδους γνώσης (Perry & Medina, 2011). Επιπλέον, καθώς στη σωματοποιημένη παιδαγωγική προσδίδεται στο σώμα κριτική και πολιτική διάσταση, ως όργανο που εγγράφει και στο οποίο εγγράφονται κοινωνικές δυνάμεις, το θέατρο αναδεικνύεται ως δυναμικό πεδίο πολιτισμικής και πολιτικής παρέμβασης.

Οι προοπτικές της αξιοποίησης της δυναμικής αυτής στην εκπαίδευση είναι πολλαπλές, τόσο στο πλαίσιο άτυπων όσο και τυπικών διαδικασιών. Σε αντίθεση με την τυπική διαδικασία του ανεβάσματος μιας παράστασης, το θέατρο επινόησης προσφέρει τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν οι μαθητές θέματα που έχουν νόημα για τους ίδιους και να λειτουργήσουν ως πραγματικοί δημιουργοί. Ένα ακόμα πλεονέκτημα προκύπτει από τον τοπο-κεντρικό χαρακτήρα του θεάτρου επινόησης ως μορφής τέχνης. Ο διαθέσιμος χώρος, τα αντικείμενα, ο υπάρχων εξοπλισμός καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργική διαδικασία (Perry, 2010). Ως εκ τούτου δεν υφίστανται περιορισμοί τεχνικής ή οικονομικής

φύσης, όπως ένα άρτια εξοπλισμένο θέατρο ή μια πολυέξοδη παράσταση. Επιπλέον, σε αντίθεση με άλλες μορφές θεάτρου, δεν υπάρχουν ειδικές προδιαγραφές, γνώσεις, κλίσεις ή ικανότητες, υποκριτικής ή άλλες, για τη συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία. Η συμβολή οποιουδήποτε εκτιμάται και βαρύνει εξίσου και μπορούν να βρουν θέση και ρόλο ακόμα και μαθητές, οι οποίοι δεν επιθυμούν να εκτεθούν στη «σκηνή». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο γίνεται προκλητικότερος και συνθετότερος, καθώς η συμβολή του δεν περιορίζεται στη σκηνοθεσία ενός έργου, αλλά καλείται να κατευθύνει τους μαθητές προς τη συνειδητοποίηση του εαυτού και των σχέσεων με τον Άλλο και την κοινότητα και να οριοθετεί την αναζήτησή τους (Perry, 2010).

Η αξιοποίηση του θεάτρου επινόησης στο πλαίσιο μαθημάτων που εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι πιο πολύπλοκη και αμφιλεγόμενη. Πολλές πτυχές του συγκλίνουν με τους στόχους της τυπικής εκπαίδευσης. Η πολυτροπικότητα και κυρίως η συνεργατικότητα αποτελούν τις δύο κυριότερες διαστάσεις, που θα συνηγορούσαν για την εισαγωγή πρακτικών επινοητικού θεάτρου και σε πιο τυπικές μαθησιακές περιοχές (Perry, 2010). Κάποιες άλλες πτυχές του, ωστόσο, καθιστούν τη σχέση του με την εκπαίδευση πρόκληση, καθώς το θέατρο δεν μπορεί να υποσχεθεί μετρήσιμα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και σε μεγάλο βαθμό αντιμετωπίζεται με καχυποψία ως μέθοδος διδακτική, πέρα από το πλαίσιο μιας άτυπης δράσης (Perry, 2010). Ωστόσο, είναι προφανές ότι οι τυπικές μαθησιακές διαδικασίες παραγνωρίζουν τον ρόλο του σώματος στη διαδικασία της μάθησης, ενός παράγοντα, που τόσο η καθημερινή εμπειρία όσο και η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζουν ως κεντρικό στην παραγωγή της γνώσης. Με αυτά τα δεδομένα, κρίνεται αναγκαίος ο αναπροσδιορισμός των διδακτικών μας στόχων και η συμπερίληψη στις διδακτικές πρακτικές μας μεθόδων που επιτρέπουν στο σώμα να ενεργοποιηθεί και να συμβάλει στην παραγωγή της γνώσης.

Κύριος στόχος της δράσης ήταν η βιωματική προσέγγιση της διαφορετικότητας, μέσα από τη σωματοστοχαστική διερεύνηση της έννοιας του εαυτού και του Άλλου, και η διεύρυνση του εαυτού ως απόρροια της ενσώματης αυτής εμπειρίας. Περαιτέρω επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το ίδιο το θέατρο ως χώρος μάθησης, όχι στην παραδοσιακή, συνήθη εκδοχή της προσέγγισης ενός υπάρχοντος έργου με ανάλογη προβληματική, αλλά μέσω της συλλογικής διαδικασίας της δημιουργίας παραστασιακού υλικού από τα βιώματα των μαθητών και την παρατήρηση της πραγματικότητας γύρω τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιχειρήθηκε να αναδειχτεί ακόμα η ρευστότητα των ορίων του θεατρικού γεγονότος με την πραγματικότητα, η εισχώρηση του θεάτρου στην πραγματικότητα και της πραγματικότητας στο θεατρικό γεγονός. Η θεατρική πράξη γίνεται ένας χώρος δυναμικός για την προσέγγιση και κατανόηση και των δύο αυτών περιοχών.

Μεθοδολογία

Η εργασία αποσκοπεί στην περιγραφή και ανάλυση των δράσεων, των διαδράσεων και των ρόλων που ανέλαβαν οι μαθητές, προκειμένου να αναδειχτεί η δυναμική του θεάτρου επινόησης στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε σχέση με τη δυνατότητα στοχασμού πάνω στον εαυτό και τον Άλλο. Ακολουθείται η μεθοδολογική προσέγγιση της Perry, που συνίσταται στην περιγραφή και σημειολογική ανάλυση δεδομένων στιγμών της παραστασιακής δράσης σε συνδυασμό με την παρουσίαση των αναστοχαστικών περιγραφών των στιγμών αυτών από τους εμπλεκόμενους μαθητές (Perry, 2010; Perry & Medina, 2011), αφενός γιατί είναι ήδη δοκιμασμένη και αφετέρου, γιατί θεωρήθηκε ότι αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για την προσέγγιση πολυσύνθετων διαδράσεων, όπως η επιτέλεση. Τα δεδομένα στηρίζονται σε σημειώσεις της διδάσκουσας, που καταγράφτηκαν κατά τη διαδικασία της υλοποίησης της δράσης από τις αυτοσχεδιαστικές διαδράσεις των μαθητών και σε μαγνητοφωνημένες συζητήσεις της διδάσκουσας με την ομάδα των μαθητών.

Το πλαίσιο της δράσης

Το θέμα της προκείμενης δράσης ήταν δεδομένο, ήδη προσδιορισμένο από το διαγωνιστικό πλαίσιο, στα συμφραζόμενα του οποίου εγγράφτηκε η δράση: «Η ιστορία του Αζίζ», ενός παιδιού – πρόσφυγα που κατέφυγε στη χώρα μας. Μέσα στην ιστορία αυτή επιχειρήθηκε να εισχωρήσει και να εγγραφεί το προσωπικό βίωμα, ώστε να επέλθει η επέκταση του εαυτού, η αλλαγή, η γνώση, όπως γίνεται κατανοητή από το παιδαγωγικό υπόβαθρο, οι βασικές αρχές του οποίου έχουν ήδη αναφερθεί.

Η δράση, για την οποία διατέθηκαν 20 ώρες, υλοποιήθηκε στο 11ο Λύκειο Λάρισας. Συμμετείχαν 13 μαθητές της Α΄ Λυκείου, εκ των οποίων 5 ήταν αγόρια και 8 κορίτσια. Το σχολείο βρίσκεται στη Ν. Σμύρνη, μια περιοχή που ιδρύθηκε το 1922 και οι πρώτοι κάτοικοί της – ήδη από το 1917 – ήταν πρόσφυγες από τη Σμύρνη της Μ. Ασίας (ΑΕΝΑΛ, 2003). Στην περιοχή εγκαταστάθηκαν κατά τη δεκαετία του 1940 Τσιγγάνοι, ενώ αργότερα ο οικισμός εμπλουτίστηκε από αυτόχθονες των γύρω περιοχών (ΑΕΝΑΛ, 2003). Το υπόβαθρο αυτό προσδίδει στο σχολείο μια ιδιαιτερότητα, που αποδείχτηκε πρόσφορη για τη διαδικασία του devising, που στις περισσότερες από τις εκδοχές του εκκινεί από το ίδιο το υποκείμενο, τα ενδιαφέροντά του, την εμπειρία του, τα βιώματά του (Perry, 2010). Κάποιοι από τους μαθητές της ομάδας είναι απόγονοι προσφύγων από τη Σμύρνη και οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία. Η υβριδικότητα της ταυτότητας, κύριο χαρακτηριστικό των μεταναστών και στοιχείο προς διερεύνηση της δράσης, είναι εγχαραγμένη στην υποκειμενικότητά τους. Ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο η προσέγγιση της ετερότητας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση συνύπαρξης. Υπήρξε έτσι γόνιμο έδαφος για την κατανόηση της πολυσυνθετότητας του εαυτού.

Η δράση διήρκεσε δύο εβδομάδες και υλοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, κατά κύριο λόγο σε ώρες φιλολογικών μαθημάτων. Για τη διεξαγωγή της επιλέχτηκε ο χώρος του κλειστού γυμναστηρίου, αφενός επειδή το σχολείο δε διαθέτει αίθουσα εκδηλώσεων και, αφετέρου, επειδή η ίδια η φύση του devising ευνοεί μη τυπικούς θεατρικούς χώρους για τη διεξαγωγή του. Αξιοποιήθηκαν κατεξοχήν υλικά που ήταν διαθέσιμα στο χώρο (στρώματα, θρανία, καρέκλες, υφάσματα, χαρτί και σπρέι που βρέθηκαν στον αποθηκευτικό χώρο του γυμναστηρίου), καθώς και προσωπικά αντικείμενα των μαθητών (καπέλα, μαντήλια και άλλα τέτοιου είδους αξεσουάρ).

Στάδια, δραστηριότητες και διαδράσεις

Η δράση ξεκίνησε με φυσική άσκηση –περπάτημα και χαλαρό τρέξιμο στο κλειστό γυμναστήριο καθώς και απλές ασκήσεις προθέρμανσης – πρακτική που αποσκοπούσε περισσότερο στη χαλάρωση των μαθητών, στην αποβολή της έντασης και της αμηχανίας, καθώς και στην προετοιμασία τους για την άσκηση αυτοσχεδιασμού, που ακολούθησε.

Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε τη διερεύνηση του εαυτού. Δόθηκε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με τα ερωτήματα: «Είμαι…» και «Τι είναι σημαντικό για μένα», με βάση τα οποία κλήθηκαν να αυτοπαρουσιαστούν στους συμμαθητές τους. Η αυτοπαρουσίασή τους έδωσε τη βάση μιας αρχικής συζήτησης γύρω από τη συγκρότηση της υποκειμενικότητάς μας, τα στοιχεία που συναπαρτίζουν τον εαυτό, την πολυσυνθετότητα των κοινωνικών ρόλων που επιτελούμε στην καθημερινότητά μας και συντελούν στον αυτοπροσδιορισμό μας. Απώτερος στόχος της άσκησης ήταν ο στοχασμός γύρω από τον εαυτό, ώστε να προετοιμαστεί η προσέγγιση του Άλλου μέσα από το ίδιο πρίσμα.

Στη δεύτερη συνάντηση χρησιμοποιήθηκαν αυθεντικές ιστορίες προσφύγων, που αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (http://www.unhcr.gr/refugeestories/). Οι ιστορίες διαβάστηκαν κυκλικά και οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν, ώστε να τις προσεγγίσουν ως σωματοποιημένη εμπειρία. Αφετηρία των αυτοσχεδιαστικών αυτών δράσεων ήταν η δυναμική εικόνα (tableau). Εντοπίστηκαν κάποιες καίριες σκηνές των ιστοριών, που συμπεριλάμβαναν μια διάδραση ανάμεσα στον ήρωα και σε άλλους χαρακτήρες, τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να οπτικοποιήσουν. Τέτοιου είδους δυναμικές εικόνες μπορούν να έχουν πολλές εφαρμογές,

είτε ως απλές ασκήσεις για ζέσταμα, είτε ως αφετηρία για την ανάπτυξη μιας αφήγησης (Γκόβας, 2003). Στην άσκηση αυτή δοκιμάστηκε μια κλιμακωτή διεύρυνση της εικόνας. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, προσπαθώντας να δείξουν με τη στάση του σώματός τους τη σχέση τους με τον ήρωα. Στη συνέχεια καλούνταν να επεκτείνουν τη σκηνή, προσθέτοντας κίνηση ή και λόγο. Δοκιμάστηκαν διαφορετικές οπτικοποιήσεις, από διαφορετικές ομάδες μαθητών, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν να μην ταυτιστούν με ένα συγκεκριμένο ρόλο, αλλά να εναλλάξουν ρόλους, προκειμένου να προσεγγίσουν την κατάσταση από διαφορετική οπτική. Οι διαφορετικές αντιδράσεις που προέκυψαν από τον αυτοσχεδιασμό έδωσαν αφορμή για συζήτηση σχετικά με τους παράγοντες που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά μας.

Ακολούθησε έρευνα στο διαδίκτυο για υλικό που θα υποστήριζε την τεκμηρίωση του χαρακτήρα: οι λόγοι που ωθούν τους πρόσφυγες να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής, οι προσδοκίες και οι επιδιώξεις τους. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με μαρτυρίες προσφύγων, βίντεο, ντοκουμέντα, έρευνες, ποιήματα, μουσική και σχετικό φωτογραφικό υλικό. Μετά το πέρας της έρευνάς τους, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας, που αφορούσε τον ήρωα της ιστορίας, τον Αζίζ. Τα ερωτήματα ήταν παρόμοια με αυτά που αντιμετώπισαν οι μαθητές στην αυτοπαρουσίασή τους (Ποιος είμαι; Τι είναι σημαντικό για μένα;), ώστε να αναδειχθεί η κοινή βάση της ανθρώπινης εμπειρίας αλλά και η διαφοροποίησή της, καθώς και οι παράγοντες που συντελούν στη διαφοροποίηση αυτή. Οι μαθητές πρόβαλαν στον ήρωά τους πολλά από τα δικά τους χαρακτηριστικά, τους δικούς τους ρόλους, τις δικές τους επιθυμίες ή άλλαξαν τις προτεραιότητές του, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη εμπειρία του. Σε συζήτηση που ακολούθησε συμφώνησαν για τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητα του χαρακτήρα τους, τις παρελθούσες εμπειρίες του, τα προβλήματά του, τα όνειρά του. Εκτός από τον κεντρικό χαρακτήρα επινόησαν κι άλλους χαρακτήρες, με τους οποίους σχετίστηκε σε διαφορετικές φάσεις της ζωής του: η οικογένειά του, οι φίλοι του, άτομα που τον εκμεταλλεύτηκαν ή του συμπαραστάθηκαν στη χώρα υποδοχής. Αυτό το υλικό αποτέλεσε τη βάση για την ιστορία του Αζίζ, που τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού.

Έχοντας κάποιο γενικό πλαίσιο, οι επόμενες δύο συναντήσεις αφιερώθηκαν στο στήσιμο κάποιων σκηνών. Η δημιουργικότητα των μαθητών κινητοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την έρευνά τους, με αποτέλεσμα στην επόμενη συνάντηση να υπάρξει ένας καταιγισμός από ιδέες και προτάσεις. Όπως όμως συμβαίνει συχνά στις διαδικασίες του devising, οι αρχικές ιδέες τροποποιούνταν στην πράξη, μέσα από τη διάδραση των μαθητών κατά την αυτοσχεδιαστική διαδικασία, από τυχαίες και αυθόρμητες καταστάσεις που προέκυπταν ή και από τη διάδραση με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος χώρου (Perry, 2010). Έτσι, για τα σκηνικά χρησιμοποιήθηκαν υφάσματα και αντικείμενα που βρέθηκαν στην αίθουσα αποθήκευσης υλικών από παλιότερες γιορτές και παραστάσεις. Το δίχτυ του γηπέδου πετοσφαίρισης έγινε συρματόπλεγμα, παραπέμποντας σε κέντρο κράτησης μεταναστών. Ιδιαίτερο ενθουσιασμό προκάλεσε η ιδέα να κατασκευαστούν και να χρησιμοποιηθούν μάσκες, στις οποίες αποδόθηκε ιδιαίτερος συμβολισμός. Η ίδια η μάσκα, που αποτελεί για τον Πούχνερ «μια υλοποιημένη παράσταση», δίνει την αφορμή για αναστοχασμό σχετικά με την ταυτότητα, την οντολογική και κοινωνική της διάσταση, με τον τρόπο που συγχρόνως καλύπτει αλλά και αποκαλύπτει την ταυτότητα του φέροντα (Πούχνερ, 2010). Ανέκυψε έτσι γόνιμος προβληματισμός σχετικά με τα όρια μεταξύ θεάτρου και πραγματικότητας, μεταξύ του εαυτού και των ρόλων που επιτελούμε στην καθημερινότητά μας.

Οι σκηνές κινηματογραφήθηκαν, προκειμένου να γίνει ψηφιακή επεξεργασία τους, εφόσον δεν υπήρχε το χρονικό περιθώριο να πάρει η δράση μια πιο συγκροτημένη μορφή και να υλοποιηθεί σε παράσταση. Η ίδια η σύλληψη του θεάτρου επινόησης δίνει προτεραιότητα όχι στο τελικό αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία. Άλλωστε, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης, ενάλλασσαν το ρόλο του ηθοποιού με αυτόν του θεατή, άλλοτε αυτοσχεδιάζοντας και εκθέτοντας τον εαυτό τους στην

παρατήρηση του άλλου και άλλοτε σχολιάζοντας, κρίνοντας και αξιολογώντας τις αυτοσχεδιαστικές δράσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Ωστόσο, είναι σημαντικό για τους μαθητές να βιώσουν το συναίσθημα της ολοκλήρωσης της προσπάθειάς τους. Με την ψηφιακή επεξεργασία των κινηματογραφημένων αυτοσχεδιαστικών τους δράσεων τους δόθηκε η ευκαιρία αυτή και επιπλέον προσφέρθηκε η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με μια άλλη μορφή δημιουργίας, αυτή της ψηφιακής αφήγησης, και να επεξεργαστούν καλλιτεχνικά το κινηματογραφημένο υλικό τους – μοντάζ, προσθήκη μουσικής και ήχου. Η δράση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της ταινίας στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, που ακολουθήθηκε από συζήτηση, δίνοντας την ευκαιρία για τη διάδοση του προβληματισμού σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Η αίσθηση που άφησε σε όλους τους συμμετέχοντες η εμπειρία αυτή περιγράφεται καλύτερα με τη λέξη «ικανοποίηση», συναίσθημα που σχετίζεται με την ίδια τη διαδικασία της δημιουργίας. Στο ενδιάμεσο υπήρξαν κι άλλες στιγμές. Αμηχανίας, αβεβαιότητας, αδημονίας, απογοήτευσης ότι η δράση δεν οδηγείται πουθενά, «ότι δεν κάνουμε τίποτα», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε κάποιος μαθητής στο τέλος της πρώτης συνάντησης. Το έργο του εμψυχωτή στις περιπτώσεις αυτές είναι δύσκολο, εφόσον πρόκειται για διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές δεν έχουν εξοικείωση και βρίσκονται σε αντίθεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, που αφενός καταπιέζει αμφότερους, από την άλλη όμως προσφέρει και το αίσθημα της ασφάλειας, του οικείου, τόσο στο μαθητή όσο και στον διδάσκοντα. Ιδιαίτερες εντάσεις ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν, εφόσον η συμμετοχή στη δράση δεν ήταν επιβεβλημένη, ενώ όποιοι δισταγμοί και αμφιβολίες ξεπεράστηκαν στην πορεία.

Αποτελέσματα

Από τις ποίκιλες δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή της δράσης, επιλέχτηκαν και περιγράφονται τρεις στιγμές της αυτοσχεδιαστικής διαδικασίας, προκειμένου να διαφανεί η πολυσύνθετη διαπλοκή των ρόλων, η διάδραση των συμμετεχόντων μαθητών με το ρόλο τους, με τους υπόλοιπους χαρακτήρες και με τους παρατηρούντες, καθώς και η διαφορετική σωματική τους ανταπόκριση στο χώρο και στην κατάσταση. Η περιγραφή και η ανάλυση, που στηρίζεται στις παρατηρήσεις της διδάσκουσας, συμπληρώνεται και ενισχύεται από τα σχόλια των ίδιων των μαθητών για το ρόλο τους, τις σκέψεις, τις προθέσεις τους και γενικότερα την εμπειρία που αποκόμισαν από τη δράση.



Εικόνα 1: Γηγενείς επιτιθέμενοι σε μετανάστη

Στην Εικόνα 1 εμπλέκονται τρεις μαθητές με μια σύνθετη δυναμική ρόλων. Ένας μαθητής γηγενής επιλέγει το ρόλο ενός μαθητή πρόσφυγα, ενώ δυο άλλοι μαθητές, ένας πρόσφυγας

και ένας γηγενής υποκρίνονται δύο ενήλικες γηγενείς που ασκούν βία σε αυτόν. Επιδεικνύουν στους παρατηρούντες συμμαθητές τους μια από τις πιθανές κοινωνικές στάσεις απέναντι στο πρόβλημα, χρησιμοποιώντας το σώμα τους ως μέσο, για να καταγράψουν από τη μια πλευρά την καταπίεση και τη βία που μπορεί να ασκήσει το σώμα και από την άλλη το πάθος του πάσχοντος σώματος του καταπιεσμένου. Οι ρόλοι που επιλέγουν παρουσιάζουν αποκλίσεις από τη δική τους ταυτότητα και εμπειρία, εκκινώντας τη δραστηριοποίηση πολυσύνθετων μηχανισμών κατανόησης του άλλου για την προσέγγισή του, οι οποίοι, ωστόσο, αφορμώνται από ανάλογες δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες και από την παρατήρηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο μαθητής στο ρόλο του θύματος, αναφερόμενος στην επιλογή του ρόλου και τα συναισθήματα που βίωσε, είπε: «Επέλεξα το ρόλο του θύματος, γιατί ήθελα να έχω την εμπειρία διαφορετικών καταστάσεων. Προσπάθησα να μπω στη θέση του θύματος, αυτού που δέχεται βία, για να αποδώσω πιο καλά το ρόλο, να φανεί αληθινό. Αυτό που ένιωσα ήταν κυρίως οργή. Ήμουν θυμωμένος με αυτούς που με χτυπούσαν… ήμουν ανυπεράσπιστος». Ένας άλλος μαθητής, που έπαιξε τον ίδιο ρόλο, λέει: «Μπήκα κι εγώ μέσα στον ρόλο, αισθάνθηκα ό, τι αισθανόταν κι αυτοί οι άνθρωποι όταν τους κακοποιούσανε, και αυτό μας έκανε να καταλάβουμε κάποια πράγματα για τη ζωή τους και για το τι έχουν περάσει αυτοί οι άνθρωποι. Με ανάγκασαν να γονατίσω και με χτυπήσανε. Αισθάνθηκα ότι με καταπιέζανε, ότι με αναγκάζανε να κάνω κάτι που δεν ήθελα… Και επειδή δεν ήθελα να το κάνω, έπρεπε να δεχτώ αυτή τη βία, είτε σωματική είτε λεκτική. Αισθανόμουνα άσχημα. Δεν ήθελα να το ξανακάνω. Είχα ξανασκεφτεί σε τι θέση μπορεί να βρισκόταν αυτοί οι άνθρωποι, όμως δεν είχα καταλάβει ποτέ τόσο καλά, από πρώτο χέρι, πώς μπορεί να περνάνε αυτοί οι άνθρωποι και να ζουν την κάθε τους μέρα. Αυτή η σκηνή με έκανε να καταλάβω περισσότερα πράγματα. Θα προτιμούσα να μην υπάρχουν τέτοιες σκηνές». Ο μαθητής που έπαιξε το ρόλο του επιτιθέμενου χρησιμοποίησε ανάλογες οικείες του εμπειρίες για να προσεγγίσει το ρόλο του, κράτησε όμως κριτική στάση απέναντι σ' αυτόν: «Ήταν βίαιο εκείνο το σημείο. Μπήκα στο ρόλο, γιατί κι εγώ κάποιες φορές, όταν κάποιος με πειράζει, μου φέρεται βίαια, αντιδρώ κι εγώ έτσι. Έδειξα θυμό, αγριότητα. Όμως δε συμφωνώ με αυτό που έκανε. Εγώ, αν έβλεπα κάποιον να φέρεται έτσι, θα αντιδρούσα, θα πήγαινα να τον υπερασπιστώ». Μια άλλη μαθήτρια, με καταγωγή από την Αλβανία, παίζοντας το ρόλο του θύματος αναφέρει: «Με τον ρόλο αυτό είχα πολλά κοινά στοιχεία, γιατί κι εγώ είμαι από άλλη χώρα και το σκεφτόμουνα όταν έπαιζα τον ρόλο. Μπορούσα να καταλάβω πώς είχε νιώσει αυτό το παιδί. Όταν ήρθα ένιωθα εντελώς ξένη, τα άλλα παιδιά με κορόιδευαν. Στο δημοτικό πιο πολύ με κορόιδευαν συνέχεια για τη χώρα μου. Δεν αισθανόμουνα καθόλου καλά γι' αυτό, γιατί εγώ δεν ήρθα για να δημιουργήσω προβλήματα, ήρθα για το δικό μου καλό. Αισθανόμουνα λύπη, όχι για μένα, αλλά γι' αυτά τα παιδιά».



Εικόνα 2: Η δασκάλα

Στην Εικόνα 2 ένα κορίτσι, μαθήτρια, γηγενής παίρνει το ρόλο ενός αγοριού, μαθητή, πρόσφυγα. Για να προσεγγίσει τον ρόλο της εκκινεί από τα προσωπικά της βιώματα, διερευνώντας τις δικές της ανάγκες, επιθυμίες και στόχους και προεκτείνοντάς τα στο χαρακτήρα που ενσαρκώνει. «Ήταν μια ευκαιρία να βιώσω και να εκφράσω καταστάσεις που δε συμβαίνουν σε μένα. Μπήκα σε ένα ρόλο που πάντα με απασχολούσε, αλλά στο πίσω μέρος του μυαλού μου. Δεν το είχα σκεφτεί τόσο. Είμαι κορίτσι κι έπρεπε να παίξω ένα αγόρι, ένα μικρό αγόρι, που έχει στερηθεί στοιχειώδη αγαθά. Πράγματα που εγώ θεωρώ αυτονόητα, αυτός δεν τα θεωρεί καν απαραίτητα. Φρόντιζα όμως να στοχεύω περισσότερο στο ότι ήμουν ένα παιδί. Όταν έχεις να υποδυθείς κάποιον, βάζεις δικά σου στοιχεία και βρίσκεις ομοιότητες σ' αυτόν. Σκέφτηκα ότι είναι ένα παιδί σαν και μένα, που θέλει να είναι χαρούμενο. Έχει στόχους για το μέλλον του, ζητά στοργή, φροντίδα, παιδεία. Εν μέρει αυτά είναι και δικά μου στοιχεία. Είμαι επίμονη, έχω στόχους, προσπαθώ γι' αυτό που θέλω. Για μένα είναι σημαντική η οικογένεια, οι φίλοι… τα βασικά αγαθά… η εκπαίδευση, γιατί χωρίς αυτήν δεν έχει μέλλον… και η επικοινωνία με τους ανθρώπους. Ο χαρακτήρας που έπαιξα τα έχει αυτά τα στοιχεία». Σε σχέση με την κατανόηση και την αποκάλυψη του εαυτού μέσα από τη θεατρική διαδικασία αναφέρει: «Μέσα από μια τέτοια διαδικασία γνωρίζεις πολλές πλευρές του χαρακτήρα σου που δεν είχες ιδέα ότι υπάρχουν. Βγάζεις τον εαυτό σου στο θέατρο… απελευθερώνεσαι, δε ντρέπεσαι να δείξεις αυτό που είσαι. Βγάζεις στοιχεία πολλές φορές που δεν τα είχες δείξει… γιατί φοβόσουν, γιατί ντρεπόσουν». Μια άλλη μαθήτρια παίρνει το ρόλο μιας ενήλικης δασκάλας, για να δείξει τι θα έκανε αυτή, αν ήταν στη θέση της. Μεταφέρει στο χαρακτήρα της τις δικές της παρορμήσεις και αξίες. «Έπαιξα τη δασκάλα. Έδειχνα στο παιδί μέσα από ένα βιβλίο τι πρέπει να μαθαίνει, πώς πρέπει να το μαθαίνει, το πιο αναγκαίο… Τα παιδιά που έχουν έρθει από άλλες χώρες θέλουν κι αυτά να μάθουν, να μορφωθούν. Γιατί μπορεί να μιλούν άλλη γλώσσα, να έχουν άλλο χρώμα, αλλά όλοι είμαστε ίδιοι, θα έπρεπε να είμαστε ίσοι. Ήθελα να δείξω ότι ήμουν ευγενική, ότι καταλάβαινα το παιδί και τις ανάγκες του. Ήμουνα φιλική, το αγκάλιασα, για να νιώσει οικεία. Πιστεύω ότι αυτή πρέπει να είναι η στάση της κάθε δασκάλας απέναντι σε παιδιά αλλοεθνή, αυτό θα ήταν το ιδανικότερο». Οι παρατηρούντες μαθητές εξέλαβαν τη στάση του σώματος της δασκάλας, που κλίνει προς το μέρος του μαθητή ακουμπώντας το χέρι της στον ώμο του, ως σημείο «ζεστασιάς» και «ανθρωπιάς» και θεώρησαν τα στοιχεία αυτά πρωταρχικές ανάγκες του κεντρικού ήρωά τους. Μια άλλη μαθήτρια, καταγόμενη από την Αλβανία, τήρησε στάση περιφρονητική απέναντι στο παιδί-πρόσφυγα: «Αυτόν τον ρόλο τον έπαιξα κάπως κοροϊδευτικά, ειρωνικά. Ήταν το αντίθετο από αυτό που θέλαμε να πούμε στο κοινό. Θέλαμε να δείξουμε πως αυτή η συμπεριφορά δεν είναι σωστή».

Εικόνα 3: Μετανάστης πίσω από συρματόπλεγμα

Στην Εικόνα 3 αναδεικνύεται η δυναμική και η σημασία του χώρου στο devising. Μια



μαθήτρια παίρνει το ρόλο του πρόσφυγα, τοποθετεί τον εαυτό της πίσω από το δίχτυ πετοσφαίρισης και απευθύνεται στους παρατηρούντες συμμαθητές της λέγοντας: «Είμαι ο Αζίζ. Αυτός που κλείσατε πίσω από το συρματόπλεγμα». Η χρήση του χώρου από τη μαθήτρια, σε αντίθεση με των μαθητών των προηγούμενων περιπτώσεων, είναι συμβολική και την επίδραση του χώρου στη διερεύνηση της σχέσης μας με το περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση του σώματος της μαθήτριας με το χώρο διασπά τη σύμβαση, μεταβάλλοντας τη λειτουργικότητα του αντικειμένου που χρησιμοποιεί. Τόσο η θέση του σώματός της στο χώρο όσο και ο λόγος της φανερώνουν μια κριτική στάση απέναντι στη γύρω της κοινωνική πραγματικότητα, που επιβάλλει περιορισμούς στο σώμα, απομονώνοντας και περιθωριοποιώντας το διαφορετικό. Αναφερόμενη στις προθέσεις της, η μαθήτρια είπε: «Το πλέγμα από το φιλέ έδειχνε τους περιορισμούς… μεταφορικά… ότι [το παιδί]είναι περιορισμένο, καταπιέζεται, ότι δεν έχει τις ελευθερίες που θα έπρεπε να έχει σε αυτήν την ηλικία. Προσπαθούσα να βγάλω αυτό το συναίσθημα στον άλλον που το βλέπει… να κατανοήσει καλύτερα την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Και πιστεύω ότι αυτό το πλέγμα ήταν το ιδανικό για να γίνει κάτι τέτοιο». Για τη λειτουργικότητα του χώρου αναφέρει: «Ίσως αν είχαμε μια πραγματική σκηνή και αντικείμενα ίσως να ήταν πιο καλά στημένο, πιο ευπαρουσίαστο. Όμως, τελικά ο χώρος που επιλέξαμε δε μας περιόρισε… ήταν πιο δημιουργικό να βρίσκουμε και να χρησιμοποιούμε πράγματα».

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των προηγούμενων αυτοσχεδιαστικών σκηνών και την αναστοχαστική διαδικασία στην οποία υποβλήθηκαν οι μαθητές προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Κατά ομολογία των μαθητών, η σωματοποιημένη βίωση του ρόλου οδήγησε τους μαθητές σε πιο ουσιαστικό στοχασμό σε σχέση με την εμπειρία του Άλλου. Ακόμα κι αν είχαν θετική στάση απέναντί του, η σωματοποίηση τους βοήθησε να κατανοήσουν περισσότερο τη θέση του, τα βιώματα, τα συναισθήματά του. Το σώμα έπαιξε κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Χρησιμοποιήθηκε τόσο ως «κείμενο», ως μέσο εγγραφής της ανθρώπινης στάσης και συμπεριφοράς, όσο και ως μέσο διερεύνησης του άλλου και διαπραγμάτευσης της περιρρέουσας κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι χαρακτήρες που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία αυτή αποτελούν οντότητες υβριδικές, που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά του υποδυόμενου συμπληρωμένα από την κατανόηση και την αντίληψη που έχει για τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Αναδύθηκαν, έτσι, ως τόπος σύγκλισης αποκλινουσών πραγματικοτήτων, ο χώρος μέσω του οποίου οι μαθητές πειραματίστηκαν και βίωσαν τη σχέση τους με τη διαφορά, παρέχοντάς τους την ευκαιρία

να προεκτείνουν μέσα από την υβριδοποίηση αυτή τον εαυτό τους. Στο θέμα αυτό το devising αποδεικνύεται προσφορότερο και από τη συνήθη πρακτική της παράστασης υπάρχοντος έργου, εφόσον οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν εξ αρχής τους χαρακτήρες, στηριζόμενοι στην υποκειμενικότητά τους.

Οι μαθητές κράτησαν στάση κριτική απέναντι στους ρόλους τους, παίρνοντας θέση απέναντι σε παρατηρούμενες γύρω τους συμπεριφορές. Στη διαδικασία αυτή, όπως συνάγεται από την ερμηνεία που έδωσαν στις αυτοσχεδιαστικές τους ενέργειες, η πράξη τους είναι όντως σκέψη, για να θυμηθούμε την άποψη της Jill Dolan για την παραστασιακή δράση. Έτσι, δεν αναπαρέστησαν απλά την πραγματικότητα, αλλά δημιούργησαν μια πραγματικότητα, έναν χώρο μέσα στον οποίο τοποθέτησαν και διαπραγματεύτηκαν τον εαυτό τους σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό η δράση απέκτησε τον πολιτικό – με την ευρύτερη έννοια – χαρακτήρα, που αποδίδει η Dollan στην παραστασιακή δράση.

Συνοψίζοντας, με τη συγκεκριμένη δράση επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν κάποιες από τις δυνατότητες που προσφέρει το θέατρο επινόησης για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασής μας με τον κόσμο. Είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στην υποκειμενικότητα και στις σχέσεις των συμμετεχόντων ως πηγές για έρευνα και για δημιουργία. Εμπλέκει τον μαθητή συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία, ως σύνθετη σωματική και πνευματική οντότητα, και ανταποκρίνεται μ' αυτόν τον τρόπο στις επιταγές της σωματοποιημένης αντίληψης της σύγχρονης παιδαγωγικής. Το σώμα γίνεται αντικείμενο παρατήρησης, στοχασμού και κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας και μέσο για την προσέγγιση της πραγματικότητας, ενώ η επιτελεστική πράξη γίνεται ο «μεταβατικός χώρος» της συνάντησης του εαυτού με την ετερότητα, εκκινώντας τη διαδικασία της μεταβολής στην οποία συνίσταται η γνώση. Όπως υποδηλώνει και ο τίτλος της εργασίας της Dollan, μ' αυτόν τον τρόπο παράγονται γνώσεις με σημασία (Dolan, 1996).

Αναφορές

Dolan, J. (1996). Producing Knowledges That Matter: Practicing Performance Studies Through Theatre Studies. *TDR*, 40, 9-19.

Feffer, L.B. (2009). Devising Ensemble Plays: At-Risk Students Become Living, Performing Authors. *The English Journal*, 98, 46-52.

Fortier, M. (2002). *Theory/ Theatre: An Introduction.* London: Routledge.

Perry, M. (2010). *Theatre as a place of learning: the forces and affects of devised theatre processes in education*. PhD. University of British Columbia.

Perry, M., & Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in Pedagogy Research: Investigating the Possibility of the Body in Curriculum Experience.

Water, van de, M., McAvoy, M, Hunt, C. (2015). *Drama and education. Performance methodologies for teaching and learning*. London: Routledge.

ΑΕΝΑΛ. (2003). *Οι τσιγγάνοι του Νομού Λάρισας. Προκαταρκτική μελέτη για τη βελτίωση των όρων διαβίωσης*. Λάρισα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λάρισας.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής. Ανακτήθηκε 15/6/2015 από http://theodoregrammatas.com/2012/10/02/02102012-%CE%B1%CE%BD%CF%84-%CE%BB%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82-%CE%BF%CE%B9-

%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84/
Πούχνερ, Β. (2010). *Θεωρητικά Θεάτρου.* Αθήνα: Παπαζήσης

Η αποδόμηση του σύγχρονου Γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την ταινία του Μπερτράν Ταβερνιέ «It all starts today- Ça commence aujourd'hui» (1999)

Αλέτρας Νικόλαος,
Υποψήφιος Διδάκτορας Κινηματογράφου (Τμήμα Κινηματογράφου, Σχολή Καλών Τεχνών, ΑΠΘ), Κριτικός Κινηματογράφου (Μέλος της Πανελλήνιας Ένωσης Κριτικών Κινηματογράφου - ΠΕΚΚ και μέλος της Διεθνούς Ένωσης Κριτικών Κινηματογράφου- FIPRESCI), Εκπαιδευτικός ΠΕ14 (ΕΠΑΛ Ελασσόνας).
aletras1968@gmail.com

Γερασάκη Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 (8[ο] Γυμνάσιο Λάρισας)
stagera66@gmail.com

Αλέτρας Δημήτρης
Φοιτητής Πολυτεχνικής Σχολής του ΑΠΘ
aletras1996@gmail.com

Μαστοροδήμου Ελεονώρα
Φοιτήτρια Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ
elenokm@nured.auth.gr

Περίληψη

Οι συγγραφείς της παρόντος άρθρου επιχειρούν, μέσα από την ανάλυση της Γαλλικής κινηματογραφικής ταινίας του Μπερτράν Ταβερνιέ «It all starts today- Ça commence aujourd'hui», να αναδείξουν την αποδόμηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας. Η ανάλυση της ταινίας εστιάζει στην παρουσία του κεντρικού χαρακτήρα της ταινίας, του νηπιαγωγού Ντανιέλ Λεφέβρ, ο οποίος αναγκάζεται να επιτελέσει το λειτούργημά του μέσα σε δύσκολες και αντίξοες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της σύγχρονης Γαλλίας. Επιπλέον, γίνεται μια κινηματογραφική κριτική παρουσίαση της ταινίας που βασίζεται, κυρίως, στα λόγια του ίδιου του σκηνοθέτη, Μπερτράν Ταβερνιέ.

Λέξεις κλειδιά: Ταβερνιέ, νηπιαγωγείο, Τορετόν

Εισαγωγή

Η Γαλλία κατέχει πρωτεύουσα θέση στην ιστορία της Ευρώπης. Η ανάμειξη της σ' όλα τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα της ηπείρου, η αξιόλογη αποικιοκρατική της δραστηριότητα, όπως επίσης και ο πρωταγωνιστικός της ρόλος στους κοινωνικούς και δημοκρατικούς αγώνες, είναι χαρακτηριστικά, τα οποία, αναμφισβήτητα, της προσδίδουν μια εξαιρετικά προνομιούχα θέση, όχι τόσο στην ιστορική εξέλιξη του κόσμου, όσο στην ίδια την δημιουργία της Ιστορίας.

Εξίσου σπουδαίος ήταν ο ρόλος της στην εξέλιξη της εκπαίδευσης, της τέχνης και του πολιτισμού. Δεν πρέπει κανείς να ξεχνάει ότι η εφεύρεση του κινηματογράφου, τόσο σαν επιστήμη και μέσο επικοινωνίας, όσο και σαν αισθητικής αξίας γεγονός, πολιτογραφήθηκε τυπικά και ουσιαστικά ως γαλλικό κεκτημένο με τους αδελφούς Λιμιέρ να εγκαινιάζουν, αφενός μεν, τα γυρίσματα μιας κινηματογραφικής ταινίας, αφετέρου δε, την προβολή της στο ευρύ κοινό, με τη χρήση μιας μόνο μηχανής. Από την άλλη, ο

εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης ήταν και εξακολουθεί να είναι βασικό ζητούμενο και βασικό κίνητρο για την καταγραφή συγκρούσεων και συνακόλουθων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης ως απαίτηση, σχεδόν, καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα, συμβάδισε με την εμπλοκή της Γαλλίας σε κοσμοϊστορικής σημασίας γεγονότα. Η Αναγέννηση και ο Διαφωτισμός, η Γαλλική Επανάσταση και η Παρισινή Κομμούνα του 1881, οι Α΄ και Β΄ Παγκόσμιοι Πόλεμοι, ο Ψυχρός Πόλεμος, η δημιουργία της ΕΟΚ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης κ.ά., ήταν μεγάλα ιστορικά γεγονότα που συνετέλεσαν στη δημιουργία της σημερινής -κοινωνικά, φυλετικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και εθνικά-πλουραλιστικής Γαλλίας.

Σώμα

Τα παραπάνω ιστορικά γεγονότα κατεγράφησαν και στο Γαλλικό σινεμά, το οποίο, εμπνεόμενο από το παγκόσμιας σημασίας ζήτημα της εκπαίδευσης, προσέφερε μερικές από τις ωραιότερες ταινίες του κινηματογραφικού είδους των School Movies (σύνολο ταινιών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία).

Στην εκπνοή της προηγούμενης χιλιετίας (1999), ο Γάλλος σκηνοθέτης Μπερτράν Ταβερνιέ παρουσίασε μια αποδομητική-για το σύστημα-school movie, η οποία, σύμφωνα με τις αντιδράσεις των αρθρογράφων εκείνης της εποχής, σκιαγράφησε μια πραγματικότητα, η οποία «θόλωνε» την εικόνα της πολιτισμένης και οικονομικά αναπτυγμένης Γαλλίας, που αποτελούσε θεμέλιο λίθο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (τότε, μάλιστα ετοιμαζόταν να εγκαταλείψει το νόμισμα της για χάρη του ευρώ). Ο κεντρικός χαρακτήρας της ταινίας είναι ο Ντανιέλ Λεφέβρ, διευθυντής και, παράλληλα, νηπιαγωγός στο νηπιαγωγείο της μικρής πόλης Hernaing, στο διαμέρισμα Valenciennes στη βόρεια Γαλλία (στην πραγματικότητα η πόλη Hernaing δεν υπάρχει· «δημιουργήθηκε» κινηματογραφικά, στα πρότυπα της πόλης Anzin, στη βόρεια Γαλλία).

Η περιοχή μαστίζεται από την ανεργία και τη φτώχεια, αφού τα ανθρακωρυχεία, η κύρια πλουτοπαραγωγική της πηγή, έχουν κλείσει. Ο Ντανιέλ έρχεται, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, αντιμέτωπος με καταστάσεις που αφορούν πεινασμένα παιδιά, απελπισμένους γονείς, αδιάφορες δημόσιες υπηρεσίες, γραφειοκράτες πολιτικούς και εξουσιαστές. Προσπαθεί, από τη μια να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του ως παιδαγωγός και, παράλληλα, ως γρανάζι ενός πολιτικού και οικονομικού συστήματος, που έχει ως προτεραιότητα την τήρηση των προϋπολογισμών, βάσει των κανόνων της αγοράς. Τα επεισόδια και τα γεγονότα είναι καταιγιστικά, όμως, η ταινία τελειώνει με ένα γλυκόπικρο μήνυμα: μέσω της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, οι κάτοικοι, ο δάσκαλος, τα παιδιά, οι γονείς, οι ευσυνείδητοι κοινωνικοί λειτουργοί όλοι μαζί προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, χωρίς όμως να μπορούν να αντιμετωπίσουν, με αποτελεσματικότητα, την καθεστηκυία κατάσταση.

Ο Μπερτράν Ταβερνιέ, με αυτή του την ταινία, καταρρίπτει την θεωρία μιας οικονομικά εύρωστης Γαλλίας και γυρίζει ένα φιλμ σε ημιντοκιμενταρίστικο ύφος, κυρίως με ερασιτέχνες ηθοποιούς (τα παιδιά που εμφανίζονται στην ταινία, όπως και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και γονείς, αποτελούν, στην πραγματικότητα, «κομμάτια» της καθημερινότητας ενός νηπιαγωγείου της πόλης Anzin, παρότι τα γυρίσματα πραγματοποιήθηκαν στη περιοχή Nord-Pas-de-Calais. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά παραπέμπουν σε ένα μοντέρνο νεορεαλισμό, οποίος έχει πάρει την ονομασία «κοινωνικός ρεαλισμός» (ως κινηματογραφικό ρεύμα, αναπτύχθηκε, κυρίως στο σύγχρονο γαλλικό σινεμά).

Οι χαρακτήρες της ιστορίας ανήκουν στα φτωχά στρώματα της κοινωνίας που προσπαθούν να ανταπεξέλθουν σε ένα άνισο και αβέβαιο οικονομικό περιβάλλον. Τέτοιος τύπος είναι και ο Ντανιέλ Λεφέβρ, ο οποίος είναι ένας ευαίσθητος χαρακτήρας, άνθρωπος, και αυτός της εργατικής τάξης, ουμανιστής, αγανακτισμένος και

απογοητευμένος, όχι μόνο εξαιτίας της ανεπάρκειας του πολιτικού συστήματος, αλλά εξαιτίας ολόκληρου του κοινωνικοοικονομικού πολιτικού δομήματος του καπιταλισμού. Μια από τις ιδιαίτερες πτυχές του χαρακτήρα του είναι ότι γράφει ποίηση.

Ο Ντανιέλ είναι ένας εξαίρετος δάσκαλος και, επίσης, είναι ένας εξαίρετος διευθυντής. Το προσωπικό του νηπιαγωγείου αποτελείται από γυναίκες, οι οποίες είναι εξαιρετικές, αναφορικά με την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους και εκπαιδευτικού τους έργου. Η αντίφαση των εικόνων είναι ότι, ανάμεσα τους κυριαρχεί ένας άνδρας νηπιαγωγός, οποίος εκτός από μοναδικός του φύλου του είναι και ο διευθυντής του ιδρύματος. Το φιλμ αναπαράγει, κατ' αυτό τον τρόπο, τα στερεότυπα σχετικά με την κυριαρχία του ανδρικού φύλου ακόμα και σ' ένα κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα, όπως αυτό του νηπιαγωγού. Υπ' αυτή την έννοια το φιλμ, ανατρέπει τα επαγγελματικά στερεότυπα, αφού ένας άνδρας μπορεί να είναι ένας άριστος νηπιαγωγός, δηλαδή, σ' ένα από καταβολής παραδοσιακά γυναικείο επάγγελμα, επικυρώνοντας έτσι την ανωτερότητα του ανδρικού φύλου.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η σκηνή, κατά την οποία ο επιθεωρητής του προσχολικού τομέα εκπαίδευσης της περιοχής ευθύνης του νηπιαγωγείου, στο οποίο διδάσκει ο Ντανιέλ, ελέγχει-αξιολογεί τον ευσυνείδητο εκπαιδευτικό. Ο επιθεωρητής, φανερά ενοχλημένος από τις- σχεδόν-ακτιβιστικές πρωτοβουλίες του Ντανιέλ, περνάει μία μέρα στην τάξη του, προκειμένου να τον αξιολογήσει. Η αξιολόγηση και ο τρόπος που γίνεται, λειτουργούν εκβιαστικά, εκδικητικά και τιμωριτικά για τον Ντανιέλ. Είναι σαφές, ότι η αξιολόγηση γίνεται από τον επιθεωρητή, με σκοπό να εξαναγκάσει το Ντανιέλ να σταματήσει να αλληλεπιδρά θετικά, με γονείς, φορείς και αρχές. Ο επιθεωρητής είναι ο εκπρόσωπος του συστήματος εξουσίας, το οποίο χρησιμοποιεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με τέτοιο τρόπο, ώστε, διαμέσου του φόβου και της κατατρομοκράτησης, να εκβιαστούν στο συμβιβασμό. Είναι χαρακτηριστικός ο διάλογος μεταξύ τους:

-ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ: Ήρθα να δω τη δουλειά σας ως διευθυντής. Δε θα επεκταθώ στις κόντρες σας με την Πρόνοια, στις πρωτοβουλίες σας και στις διαμάχες σας. Αλλά δεν μπορείς να κάνεις παπά τον διάβολο. Μη μου πείτε ότι δεν ξέρετε τίποτα για τις αναφορές.

-ΝΤΑΝΙΕΛ: Ήταν πρωτοβουλία της σχολικής επιτροπής.

-ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ: Μπλέκετε πάρα πολύ τους γονείς.

- ΝΤΑΝΙΕΛ: Αυτό δε θέλετε;

- ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ: Κάτω όμως από την επίβλεψή μου. Δε σας θέλουμε ως ταραξία, αλλά ως μεσολαβητή. Απλά, δυο γονείς παραπονέθηκαν χτες ότι δεν γράψατε τα παιδιά τους στο σχολείο.

-ΝΤΑΝΙΕΛ: Έχω ήδη τάξεις με 32 παιδιά! Είναι δύσκολο γι' αυτό το μέρος. Εσείς δεν είστε υπέρ της μείωσης των μαθητών σε 25 ανά τμήμα;

-ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ: Είμαι υπέρ, αλλά δεν είναι αυτό το θέμα. Δε θέλω να ακούσω ξανά παράπονα για σας. Καλά... Θα το σκεφτώ για την αξιολόγησή σας.

Ο Μπέρτραντ Ταβερνιέ χρησιμοποιεί τις τεχνικές του ντοκιμαντέρ και του σινεμά verite για να απεικονίσει τον αυθορμητισμό, την ενέργεια και την κίνηση που επικρατεί στο νηπιαγωγείο. Τα γυρίσματα περιλαμβάνουν σκηνές μεγάλης διάρκειας με την κάμερα στο χέρι να ακολουθεί «κατά πόδας» ότι γίνεται στο σχολείο του Ντανιέλ. Όταν παρακολουθούμε τον Ντανιέλ εκτός νηπιαγωγείου, τα πλάνα χαρακτηρίζονται από σταθερότητα και ηρεμία. Αυτή η κινηματογραφική αντίθεση μεταξύ του -εντός και του εκτός νηπιαγωγείου-χωροχρόνου, χαρακτηρίζει όλη την ταινία. Είναι μία δομική αντίθεση πολέμου και ειρήνης, κάτι που επίσης κωδικοποιεί μια δομική αντίφαση στον τρόπο με τον οποίο ο Ταβερνιέ κινηματογραφεί τους χώρους. Ο πόλεμος χαρακτηρίζει τον χώρο εργασίας του Ντανιέλ, δηλαδή το νηπιαγωγείο, ένας χώρος που στη συνείδηση του κόσμου είναι συνυφασμένος με τη χαρά και το παιγνίδι. Η κατάσταση στα νηπιαγωγεία

είναι δραματική, αν και η ντοκιμαντερίστικη mise-en-scene του Μπερτράν Ταβερνιέ, στο χώρο του νηπιαγωγείου χρησιμοποιείται και για ένα επιπλέον λόγο: προκειμένου να αποφορτίσει τους θεατές, από τον μελοδραματισμό. Τους «προτείνει» έτσι να δουν τα πράγματα από μία απόσταση, αποξενωμένοι από την σκηνοθεσία της σεκάνς (το ντοκιμαντέρ υποτίθεται καταγράφει σκηνές της πραγματικής ζωής χωρίς να έχει τη δυνατότητα να τις καθοδηγήσει ο σκηνοθέτης, όπως συμβαίνει με τις ταινίες μυθοπλασίας). Παράλληλα, η δύναμη της δραματουργίας και της αφήγησης της ιστορίας, βασίζεται στον ηθοποιό Φιλίπ Τορετόν, ο οποίος υποδύεται τον Ντανιέλ, με λογική και ευαισθησία. Η ερμηνεία του είναι σπουδαία και ο ίδιος, έχοντας την ευθύνη μιας πραγματικής τάξης, έγινε, στην πραγματικότητα, ένας εξαιρετικός δάσκαλος.

Στην ταινία παίζουν πραγματικοί νηπιαγωγοί και γονείς των μαθητών. Επίσης, το γεγονός ότι στην ταινία πρωταγωνιστεί μια πραγματική τάξη νηπιαγωγείου, της οποίας οι μαθητές γνωρίζουν, μεν ότι κινηματογραφούνται, χωρίς όμως δε, να τους έχουν δοθεί σκηνοθετικές οδηγίες, δίνει μια πρωτοφανή ατμόσφαιρα ρεαλισμού και αυθεντικότητας: τα παιδιά παίζουν στην ταινία και απλώς δρουν και λειτουργούν, χωρίς να ξεφεύγουν από τα συνήθη καθημερινά πλαίσια του σχολείου τους.

Το σενάριο της ταινίας συνέγραψε ο Ντομινίκ Σαμπιέρο, ο οποίος ήταν παράλληλα νηπιαγωγός και διευθυντής σε ένα νηπιαγωγείο όπως ο Ντανιέλ. Στη συγγραφή του σεναρίου συμμετείχαν ο Μπερτράν Ταβερνιέ και η Τίφανι Ταβερνιέ. Στην ουσία, ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας της ταινίας Ντάνιελ Λεφέβρ είναι ο Σαμπιέρο και, πολλά από αυτά που βλέπουν οι θεατές στην ταινία, έχουν συμβεί πραγματικά. Είναι, δηλαδή, περιστατικά-εμπειρίες που έζησε ο ίδιος ο Σαμπιέρο. Επίσης, ο Σαμπιέρο, εκτός από τις ιδιότητες του νηπιαγωγού και του διευθυντή του νηπιαγωγείου, γράφει ποιήματα, όπως ο Ντάνιελ Λεφέβρ. Μάλιστα, ο Ταβερνιέ έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ιδιότητα, του ποιητή, και το πώς αυτή εκφράζεται κινηματογραφικά: οι θεατές βλέπουν τον Ντανιέλ σε μια σειρά από voice over σκηνές αφήγησης. Αυτές οι σκηνές συνδυάζονται με εικόνες από τοπία και έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την αγχωτική καθημερινότητά του Ντανιέλ στο νηπιαγωγείο. Η ταινία λοιπόν, εμπεριέχει την ποίηση, ενώ ο συνδυασμός της με εικόνες ωμού ρεαλισμού, σ' ότι αφορά την αισθητική και τα μέσα παραγωγής, είναι στοιχεία που μπορούν να την εντάξουν σε ένα κίνημα ταινιών σύγχρονου νεορεαλισμού, που προσομοιάζουν με τις ταινίες του ιταλικού νεορεαλισμού των δεκαετιών ΄40 και του ΄50.

Η ταινία γυρίστηκε το 1998 και έκανε πρεμιέρα στις αρχές του 1999, στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου του Βερολίνου, κερδίζοντας εύφημο μνεία. Η επιτυχία της είναι πολυεπίπεδη: γνώρισε μεγάλη επιτυχία στα φεστιβάλ που συμμετείχε (συνολικά κέρδισε 11 βραβεία στις διοργανώσεις των φεστιβάλ Βερολίνου, Σεζάρ, Γκόγια, Σαν Σεμπαστιάν κ.ά.), γνώρισε ικανοποιητική εισπρακτική επιτυχία στη Γαλλία (801.877 φράγκα) και την Ισπανία (440.621 πεσέτες), και, παράλληλα, γνώρισε μεγάλη αποδοχή από τους κριτικούς. Το ποσοστό αποδοχής στην ιστοσελίδα www.metacritic.com είναι 78%, ενώ στο ίδιο πεδίο κέρδισε και το βραβείο της Διεθνούς Ένωσης Κριτικών Κινηματογράφου (FIPRESCI) στο Φεστιβάλ του Βερολίνου. Το σκεπτικό της FIPRESCI γι' αυτή τη βράβευση ήταν το εξής:

"Για την τιμή και τη δέσμευσή της στον ηρωισμό της καθημερινότητας, την πολυεπίπεδη προσέγγιση της σε μια σειρά κοινωνικών προβλημάτων και για την οπτική της δύναμη της αφήγησης".

Ο Μπερτράν Ταβερνιέ είναι ένας σκηνοθέτης ο οποίος, σύμφωνα με τα δικά του λόγια, "σκηνοθετεί για να μαθαίνει", όπως ακριβώς δίδασκε ο σκηνοθέτης Μάικλ Πάουελ. Ο ίδιος λέει, ότι είναι επηρεασμένος από το κλασσικό χολιγουντιανό σινεμά. Εκτός από σκηνοθέτης είναι, επίσης, σεναριογράφος και συγγραφέας. Έχει σκηνοθετήσει μερικές

από τις πιο επιτυχημένες γαλλικές παραγωγές [«The clockmaker» (1973), «Round midnight» (1986), «Life and nothing but» (1989), «Capitain Conan» (1996)]. Σχετικά με το «It all starts today», υποστηρίζει πως τύποι σαν τον Ντανιέλ Λεφέβρ, δεν είναι δημοφιλείς και συνεπώς δεν προωθούνται στα διάφορα προγράμματα των καναλιών. «Τηλεοπτικές σειρές με τέτοια θέματα είναι γελοίες» λέει. «Δεν υπάρχει τίποτα πραγματικό σ' αυτές. Στις τηλεοπτικές σειρές της γαλλικής τηλεόρασης υπάρχουν δάσκαλοι, οι οποίοι κάνουν μάθημα σε τάξεις με δέκα μαθητές. Είναι τελείως παράλογο, την ώρα που άνθρωποι χάνουν τη ζωή τους με τις αποφάσεις της κυβέρνησης. Αυτή όμως είναι πραγματικότητα. Η δυστυχία είναι αυτό που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι (κυρίως στην περιοχή Anzin που γυρίστηκε η ταινία). Αυτή η δυστυχία σκοτώνει ανθρώπους κάθε μέρα».

Ο Ταβερνιέ θεωρεί ότι δάσκαλοι σαν τον Ντάνιελ είναι «σα μικρά νησιά ευτυχίας, πολιτισμού και ζωής στην κοινωνία μας. Αυτοί οι άνθρωποι παίζουν τον πιο κρίσιμο ρόλο στην κοινωνία. Για πολλά χρόνια όταν αυτοί οι δάσκαλοι αγωνιζόταν ενάντια στην κυβέρνηση έπαιρναν την απάντηση: "Αυτό δεν είναι δική σας δουλειά, εσείς πρέπει να διδάξετε στα παιδιά πώς να διαβάζουν και να γράφουν". Όμως, πως μπορείς να διδάξεις όταν έχεις μπροστά σου παιδιά πεινασμένα ή κακοποιημένα; Σταματά, άραγε, η δουλειά του δασκάλου-έτσι απλά-μπροστά στο μαυροπίνακα; Οι αντιδράσεις ήταν εξαιρετικές, το φιλμ είχε μια τεράστια και αναπάντεχη επιτυχία και εξαιρετική αποδοχή από τις κοινότητες, τους δασκάλους, τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους εκπαιδευτικούς. Λάβαμε χιλιάδες επιστολές και γράμματα που έλεγαν ότι το φιλμ είναι απόλυτα αυθεντικό και σωστό. Κάποιοι δάσκαλοι, μου είπαν, ότι ενώ σκόπευαν να παραιτηθούν, όταν είδαν την ταινία, αποφάσισαν να συνεχίσουν. Ένας από αυτούς, μου είπε πως πήρε κουράγιο για να παλέψει άλλα τρία χρόνια. Έλαβα επίσης, ένα γράμμα από ένα ψυχίατρο που ειδικεύεται σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Μου έγραψε ότι χρησιμοποιούσε το φιλμ στις συνεδρίες του, με εξαιρετικά αποτελέσματα για τους ασθενείς του. Επίσης, μου ανέφεραν ότι μερικοί εκπαιδευτικοί που είδαν την ταινία, έδιωξαν τους επιθεωρητές από τα σχολεία τους. Αυτό είναι μία μεγάλη νίκη, αν και από τους αρμόδιους της κυβέρνησης δεν υπήρξε διάλογος. Όταν μίλησα με τον Υπουργό Παιδείας, μου είπε πως η σκηνή με τον επιθεωρητή και τον Ντανιέλ ήταν πολύ ακριβής. Όμως, ο οποιοσδήποτε διάλογος σταμάτησε εκεί. Στη συνέχεια, έφυγε για να φάει μερικά... σάντουιτς» (Phillips, 1999).

Συμπεράσματα

Η Γαλλία διαθέτει μια πλούσια ιστορία και μια σπουδαία κινηματογραφική παράδοση. Στα πλαίσια του είδους των School Movies, η ταινία του Μπερτράν Ταβερνιέ «It all starts today- Ça commence aujourd'hui», αναπτύσσει μια συναρπαστική επιχειρηματολογία αποδόμησης του σύγχρονου Γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιχειρηματολογία αυτή, αν και μυθοπλαστική, είναι ρεαλιστική και πλήρης. Παράλληλα, χωρίς να προσφέρει ή να προτείνει εύκολες λύσεις, θέτει προβληματισμούς σχετικά με το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης, όχι μόνο στη Γαλλία, αλλά σ' ολόκληρο τον κόσμο. Τα θέματα που θέτει έχουν να κάνουν, αφενός με τον οικονομισμό της εκπαίδευσης, αφετέρου με τον εκδημοκρατισμό της. Το παρόν άρθρο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πρότυπο για ανάλογες αναλύσεις στα πλαίσια των επιρροών του κινηματογραφικού μέσου στη διαμόρφωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Αναφορές

- Bertrand Tavernier, (Σκηνοθέτης), retrieved 15 April 2015, from http://www.imdb.com/name/nm0851724/
- Ça commence aujourd'hui (1999), (Ταινία), retrieved 15 April 2015, from http://www.imdb.com/title/tt0186730/?ref_=nm_knf_i3
- Hay, S., (2000), *Bertrand Tavernier: The Film-maker of Lyon*, London: I.B.Tauris & Co Ltd

- It All Starts Today (Ταινία), retrieved 15 April 2015, from http://en.wikipedia.org/wiki/It_All_Starts_Today
- Richard Phillips, (10 July, 1999) «An interview with Bertrand Tavernier», retrieved 15 April, 2015, from http://www.wsws.org/en/articles/1999/07/sff2-j10.html
- Tavernier B. (1999), *It all starts today* (Ταινία), Παρίσι, Canal+, Les Films Alain Sarde, Little Bear, TF1 Films Production

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Φιλοσοφικές προσεγγίσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: το πρόβλημα των διαπροσωπικών σχέσεων

Ηλιόπουλος Παναγιώτης
Δρ. Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ksatriya@tri.forthnet.gr
Μπουμπούλη Παναγιώτα
Ms Ηθική Φιλοσοφία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
bouboulí11@yahoo.com

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι απόρροια των εξελίξεων της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Τα κύρια πλεονεκτήματά της είναι ότι διευκολύνει τους ενήλικες να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό, και από την άνεση του δικού τους χώρου. Οι σπουδαστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ελέγχουν το υλικό, ενώ προάγεται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση όλης της διδασκαλίας. Αναπόφευκτα όμως, χάνεται η άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους, καθώς παρακολουθούν ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, ανεξάρτητο πολλάκις από τις ανάγκες ή τις δυνατότητές τους. Στη φιλοσοφία της παιδείας υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σε συνάφεια με τη συγκεκριμένη προβληματοθεσία. Κατά τον Σωκράτη, στο διάλογο *Φαίδρος,* όπου τονίζεται η αξία του προφορικού λόγου και της άμεσης επικοινωνίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις περιορίζονται και η μάθηση δεν ολοκληρώνεται, στην περίπτωση που το παιδευτικό φαινόμενο λαμβάνει χώρα δίχως την άμεση διαλογική επαφή. Από την άλλη, νεότεροι φιλόσοφοι, υπήρξαν υπέρμαχοι της τεχνολογίας και των διευκολυντικών παρεμβάσεών της. Ο Νίτσε προσέβλεπε στο να ξεπεράσουμε τους ανθρώπινους περιορισμούς και να γίνουμε υπεράνθρωποι, παραδοχή που παρωθεί άμεσα στην ανθρώπινη βελτίωση με τη βοήθεια των μέσων τεχνολογίας. Στην παρούσα εργασία, καταδεικνύεται πως η μονομέρεια θα πρέπει να αποφευχθεί, γι' αυτό προτείνεται ακολούθως ο συνδυασμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την πρόσωπο-με- πρόσωπο διδασκαλία, η λεγόμενη *μεικτή μάθηση*.

Λέξεις- κλειδιά: *φιλοσοφία της παιδείας, εκπαίδευση εξ αποστάσεως, μεικτή μάθηση.*

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αφού γίνει μια σύντομη ανασκόπηση του τρόπου και των μορφών με τις οποίες η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε κομμάτι της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, επιδιώκεται να παρουσιασθεί η σύνδεσή της με την αξία του προφορικού λόγου -κατά τον Σωκράτη- αλλά και με τη στάση των υπαρξιστών φιλοσόφων έναντι της τεχνολογίας. Σκοπός της παρούσας εισηγήσεως είναι να καταδειχθεί ότι η τεχνολογία είναι χρήσιμη και επιθυμητή, αρκεί να υπάρχει ορθολογική χρήση, καθώς και να καταδειχθεί η σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαίδευση. Προτείνεται ότι η μεικτή μάθηση είναι η πιο πρόσφορη λύση, ιδίως σε ενήλικες οι οποίοι μπορούν να κάνουν λελογισμένη χρήση του διαδικτύου.

Σώμα

Μέθοδος

Στην παρούσα εισήγηση ακολουθείται η συγκριτική μέθοδος. Οι συγγραφείς παρουσίασαν τη θέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση, μέσα από την

αντιπαραβολή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της επί τη βάσει παραμέτρων από τη φιλοσοφία της παιδείας.

Αποτελέσματα

Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι μόνο ο συνδυασμός των διαπροσωπικών σχέσεων με την τεχνολογία δύναται να επωφελήσει τους σπουδαστές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και το σύγχρονο τρόπο ζωής καθώς και τις διάχρονες ιδιαιτερότητες του φαινομένου της μάθησης. Αυτό δύναται να πραγματωθεί μόνο μέσω της *μεικτής διδασκαλίας*.

Συζήτηση

Από την αρχαιότητα, οι φιλόσοφοι επεσήμαναν την υπεροχή του προφορικού λόγου, ο οποίος ευνοούσε την διαπροσωπική επικοινωνία. Φιλόσοφοι όπως ο Σωκράτης απέφευγαν να γράφουν, διότι ήταν υπέρμαχοι της αμεσότητας που επιτυγχάνεται μέσα από την πρόσωπο-με-πρόσωπο επαφή. Αργότερα, ο εισηγητής του υπαρξισμού, Σαίρεν Κίρκεγκωρ, αναφέρθηκε στον κίνδυνο της απρόσωπης επικοινωνίας. Η θέση αυτή του Κίρκεγκωρ έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την εισβολή της τεχνολογίας στη ζωή μας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εισβάλλει στη ζωή μας με όλο και πιο έντονο ρυθμό, ενώ οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής, την καθιστούν αναγκαία. Τελικά, αφενός δεν πρέπει να είμαστε δογματικά αντίθετοι στην πρόοδο, αφετέρου θα πρέπει να επανεξετάσουμε την ανεξέλεγκτη δύναμη που η τεχνολογία έχει αποκτήσει. Αναφορικά με την εκπαίδευση, το διαδίκτυο πρέπει να καταστεί μέσο διδασκαλίας και όχι να αντικαταστήσει το ρόλο του δασκάλου.

Η είσοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα

Ο Παγκόσμιος Ιστός προσφέρει νέες δυνατότητες για την ανάπτυξη ενός καινοτόμου συστήματος παροχής μαθημάτων, διευκολύνοντας τη διακίνηση εκπαιδευτικού περιεχομένου, μέσα από τη δημιουργία μιας εικονικής τάξης που παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Η παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στο διαδίκτυο, αξιοποιεί την τεχνολογία για να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία. Η μάθηση ανάγεται σε μια ενεργητική διαδικασία, όπου οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται για να διερευνήσουν εναλλακτικά μονοπάτια. Στη νέα γενιά των Εκπαιδευτικών Συστημάτων απαιτούνται νέες μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων, προγραμματιστών και υπολογιστών, καθώς και η διερεύνηση των τεχνικών δυνατοτήτων υλοποίησής τους (Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005).

Ο υπολογιστής σήμερα, προσφέρει τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών, ανεξαρτήτως της γεωγραφικής απόστασης που τους χωρίζει. Οι άνθρωποι έχουν εισέλθει στην Κοινωνία της Πληροφορίας, καθώς χρειάζονται περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες από οποιαδήποτε άλλη εποχή στο παρελθόν. Η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη προτεραιότητα στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι αλλαγές στο περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης και στη μεθοδολογία αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύουν ως κυρίαρχο εργαλείο των επερχόμενων μεταβολών τη διαδικασία της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη επανεκπαίδευσης, αλλά και της εκπαίδευσης σε νέα γνωστικά αντικείμενα που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους (Αναστασιάδης κ. ά., 2005).

Η πολυπλοκότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών, αφενός διευκολύνει πολλές διδακτικές πρακτικές, αφετέρου δυσχεραίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της στους χώρους της εκπαίδευσης. Η συνθετική δημιουργία διδακτικού

υλικού μέσω των τεχνολογιών, δεν είναι μία απλή διαδικασία σύνθεσης γραπτού λόγου, εικόνων και ήχων, αλλά μια σύνθετη εναλλασσόμενη διαδικασία σύνθεσης αυτών. Επίσης, το διαδίκτυο υποκατέστησε το παραδοσιακό μαθησιακό πακέτο, χωρίς να επηρεάσει τους παράγοντες που συνδέουν το μαθησιακό υλικό με τη μαθησιακή διαδικασία (Μελίστα & Χίλλ, 2001).

Καθώς η ηλεκτρονική και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τείνουν να γίνουν όλο και πιο σημαντικές, διαφαίνεται πως μια μονοδιάστατα τεχνολογική προσέγγιση δεν εγγυάται την επιτυχή διδασκαλία και μάθηση. Η μελέτη παιδαγωγικών – μαθησιακών αρχών στα πλαίσια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, αποδεικνύεται όλο και πιο αναγκαία για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων της. Η εκπαίδευση από απόσταση αναφέρεται στη δυνατότητα της εκπαίδευσης εντός ενός πλαισίου φυσικής γεωγραφικής απόστασης, αλλά χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Η φυσική απόσταση δεν αποτελεί πλέον εμπόδιο, αφού η ποικιλία των μέσων και η κατάλληλη εφαρμογή τους συνεισφέρουν στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Lionarakis, 1998).

Ενώ οι εκπαιδευτές είναι αρκετά καινοτόμοι με την χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση, πολλές προσπάθειες δεν χαίρουν της αναμενόμενης αποδοχής, λόγω σημαντικών ελλείψεων στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη του ηλεκτρονικού μαθήματος. Το πρόβλημα αυτό γίνεται όλο και πιο έντονο με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την εφαρμογή των εικονικών κόσμων ως εργαλείο μάθησης. Οι εικονικοί κόσμοι παρέχουν στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που συνεχώς εκτιμούν την απόδοσή τους και αξιολογούν την σκέψη τους. Η εκπαίδευση επιδιώκει να εναρμονιστεί με τις ανάγκες της νέας εποχής που υπαγορεύει ανοικτά, ευέλικτα και επικεντρωμένα στο μαθητή συστήματα, τα οποία δεν προαπαιτούν τη φυσική παρουσία στην τάξη. Η εκπαίδευση από απόσταση αποτέλεσε μια σημαντική καινοτομία, καθώς επέτρεψε σε αποκλεισμένες ομάδες πληθυσμού να έχουν πρόσβαση στη μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με υλικό από κάθε πλευρά του πλανήτη και να εμπλουτίσουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους.

Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η δυναμική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν αξιοποιώντας τον Παγκόσμιο Ιστό, καθώς και οι συνεχείς εξελίξεις στο πεδίο των μαθησιακών τεχνολογιών, οδήγησαν σταδιακά σε μια νέα θεώρηση του πεδίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα τη διάδοση του όρου ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Ως ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται η διδασκαλία που παρέχεται μέσω υπολογιστή, CD-ROM, Internet ή Intranet και μπορεί να καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή (*σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση*) ή να σχεδιάζεται για ατομική μελέτη (*ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση*) (Clark & Mayer, 2007).

Οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν στην προώθηση πολιτικών ανοικτής μάθησης, εντοπίζονται κυρίως στη δυσκολία των εκπαιδευτικών συστημάτων να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, της επιστήμης και της τεχνολογίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν όλα τα εφόδια που θα τους κάνουν ενεργά και ανταγωνιστικά μέλη στην κοινωνία.

Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως παρέχει ευκαιρίες μόρφωσης σε ένα πλήθος σπουδαστών, οι οποίοι επιλέγουν τον ρυθμό με τον οποίο επιθυμούν να μάθουν και έτσι η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Υπάρχει εκ των προτέρων ένα δημιουργημένο πρόγραμμα σπουδών, με αποτέλεσμα ο σπουδαστής να θέτει εξ αρχής τους στόχους του και να καθίσταται ικανός να αυτοαξιολογεί ανά τακτά διαστήματα την πρόοδό του. Οι σπουδαστές δεν θεωρούνται παθητικοί αποδέκτες κάποιας ορθής κρίσης που τους μεταδόθηκε μέσα από κάποια μαθήματα, αλλά συνεισφέρουν ουσιαστικά στην

πραγματική ή προσομοιούμενη επικοινωνία, η οποία προάγει τη μάθηση και τη δημιουργία νέων ιδεών. Στη διαδικτυακή μάθηση εισάγονται καινούρια στοιχεία σε σημεία που οι σπουδαστές μπορούν να τα αφομοιώσουν, ανταποκρινόμενα σε μεγάλο βαθμό στο ρυθμό και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Holmberg, 2002).

Οι εκπαιδευόμενοι δεν χρειάζεται πλέον να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τον εκπαιδευτή τους προκειμένου να πραγματοποιηθεί το μάθημα, ενώ το περιεχόμενο του μαθήματος παραμένει επίκαιρο, αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόσβαση στα πιο πρόσφατα δεδομένα. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν περισσότερο έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το υλικό, καθώς και να αυτοαξιολογούνται και να αξιολογούν την ομάδα στην οποία ανήκουν, αλλά και τις υπόλοιπες ομάδες. Συμμετέχουν σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης, ενώ ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται οι πιο κλειστοί χαρακτήρες, οι οποίοι μπορούν να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να κάνουν λάθη, χωρίς να εκθέσουν τον εαυτό τους στους άλλους εκπαιδευόμενους. Τα λάθη δεν αποκαλύπτονται σε όλη στην τάξη, παρά μόνο στον κάθε εκπαιδευόμενο ατομικά. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να συνεχίσει τους κύκλους μαθημάτων ή το πρόγραμμα, ανάλογα με το κατά πόσο έχει κατανοήσει τη διδακτέα ύλη. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μαθαίνουν με τους δικούς τους ρυθμούς. Ο κύκλος μαθημάτων προσαρμόζεται στις αδυναμίες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του εκπαιδευόμενου.

Αν και η αρχική προετοιμασία είναι αρκετά πιο χρονοβόρα από εκείνη μιας παραδοσιακής σειράς μαθημάτων, οι εκπαιδευτές έχουν πολύ μικρότερο φόρτο εργασίας κατά την επανάληψη του ίδιου μαθήματος σε άλλες τάξεις. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι εξοικονομούν χρόνο, περιορίζοντας τις μετακινήσεις τους από και προς την αίθουσα διδασκαλίας. Το είδος αυτό της μάθησης επιλέγεται σήμερα από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, διότι παρέχει άνεση, ευελιξία και προσαρμογή της μεθόδου εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των σπουδαστών. Υπάρχουν σπουδαστές που αδυνατούν να παρακολουθούν μαθήματα σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα λόγω κάποιας αναπηρίας ή ασθένειας, η οποία απαιτεί νοσηλεία σε νοσοκομείο. Οι περισσότεροι όμως σπουδαστές επιλέγουν αυτό το είδος μάθησης επειδή οι οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές υποχρεώσεις δεσμεύουν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο, λιγότερο ελκυστικό ή μη ρεαλιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Holmberg, 2002).

Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ένα προπαρασκευασμένο μάθημα δεν μπορεί ωστόσο να είναι πάντα ένα πλήρες υποκατάστατο του καθηγητή στην αίθουσα, διότι ο καθηγητής δεν διδάσκει μόνο, αλλά συγχρόνως παραδίδει, ακούει και αλληλοεπιδρά με τους σπουδαστές. Ο σπουδαστής έχει βέβαια τη δυνατότητα να υποβάλλει ερωτήσεις, να ζητάει συμβουλές και να επικοινωνεί με τον καθηγητή του, όμως η εκπαίδευση δεν έχει τα θετικά της αλληλεπίδρασης της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας που γίνεται εντός μιας αίθουσας. Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως επικοινωνίας είναι ότι στερείται τη δυνατότητα χρήσης της σωκρατικής μεθόδου. Ο Σωκράτης -ως δάσκαλος- χρησιμοποιώντας τη μαιευτική μέθοδο, εμβαθύνει μέσα στην ψυχή του μαθητή και φέρει στο φως τον πραγματικό εαυτό του. Είναι μια μυσταγωγική διαδικασία, μέσα από τη μυητική μέθοδο της προσέγγισης δύο ψυχών που αλληλεπιδρούν. Ο κάθε μαθητής που ακολουθεί τη σωκρατική διδασκαλία, ως άλλος Πλάτων, βαδίζει στην ατραπό της μαθητείας. Ο κάθε εκπαιδευόμενος υιοθετεί τις αρετές της αφοσίωσης και της έρευνας, αρετές υπαρκτές μόνο στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Παττακός, 2011).

Στην αμφίδρομη επικοινωνία, διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση, διότι οι εκπαιδευτές παρέχουν επεξηγήσεις και σχόλια στις εργασίες που πραγματοποιούν οι

σπουδαστές στο σπίτι τους. Η επαφή με τους σπουδαστές και η αποτίμηση της προόδου τους χρησιμοποιούνται συστηματικά, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες, βάσει των οποίων τροποποιούνται τα προγράμματα σπουδών και ανταποκρίνονται καλύτερα στις επιθυμίες και στις ανάγκες τους (Holmberg, 2002).

Η ηλεκτρονική μάθηση εξαρτάται πλήρως από τη διάθεση και τα κίνητρα τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών. Βασίζεται στη δυνατότητα πρόσβασης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι στο διαδίκτυο, αλλά και στις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και την κουλτούρα των εκπαιδευομένων. Το κόστος που απαιτείται για τη σχεδίαση και την ανάπτυξη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα υλοποίησης ενός προγράμματος (Massie, 2000).

Όσον αφορά την απώλεια των μη γλωσσικών πλευρών της επικοινωνίας, όσοι έχουν διδάξει σε μια τάξη γνωρίζουν πως μια απλή ματιά είναι αρκετή για να καταλάβει ο εκπαιδευτής ποιοι μαθητές βαριούνται ή είναι κουρασμένοι, πόσοι καταλαβαίνουν τι συζητείται, ποιοι κρατούν προσεκτικά σημειώσεις κ.λπ. Ο τηλεεκπαιδευτής στερείται αυτών των πληροφοριών και δυσκολεύεται περισσότερο να προσαρμόσει το μάθημά του στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν λιγότερες προσωπικές επαφές με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις περιορίζονται ως ένα βαθμό, διότι ο εκπαιδευόμενος αποφεύγει την επαφή με τους άλλους εκπαιδευόμενους ή τον εκπαιδευτή, και έτσι περιορίζεται σε ένα βαθμό η διαπροσωπική επικοινωνία.

Είναι γεγονός ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από τον αμοιβαίο σεβασμό, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, την ενσυναίσθηση, την έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη, την αποδοχή των αδυναμιών και την αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων (Dinkmeyer & Mc Kay, 1980). Ωστόσο, όλα αυτά περιορίζονται ως ένα βαθμό, όταν ο εκπαιδευόμενος επικοινωνεί μόνο μέσα από τη χρήση των υπολογιστών και στερείται της προσωπικής επαφής.

Η επικοινωνία αποτελεί ένα βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005:21): *«Η επικοινωνία «αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος»*

Ο προφορικός και παιδαγωγικός λόγος παραγκωνίζεται ολοκληρωτικά μέσα από την εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Χάνονται τα στοιχεία εκείνα που θεμελιώνουν μια ηθική και αμοιβαία διαμορφωτική επαφή. Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος *Φαίδρος*, στον οποίο ο Σωκράτης και ο νεαρός Φαίδρος συζητάνε για τα οφέλη του προφορικού λόγου. Ο Σωκράτης υποστηρίζει την υπεροχή του προφορικού λόγου έναντι της στείρας επανάληψης και της απρόσωπης επικοινωνίας του γραπτού λόγου. Ένα κείμενο μπορεί να παρερμηνευτεί από κάποιον που δυσκολεύεται να κατανοήσει την πραγματική του σημασία. Στο γραπτό λόγο, ο ομιλητής όντας παρών, εγγυάται την αληθινή ερμηνεία της επικοινωνίας. Τόσο για τον Πλάτωνα, όσο και για τον Σωκράτη, ο λόγος αποτελεί το μέσο της ταυτότητας, της ολοκλήρωσης και της προσαρμογής. Στον *Φαίδρο*, ο Σωκράτης αναφέρεται στο μύθο του Θευθ, της αιγυπτιακής εκείνης θεότητας που πέρα από τους αριθμούς, τη γεωμετρία και την αστρονομία, επινόησε τα γράμματα. Ο Θευθ λέει στο βασιλιά Θαμούς ότι ο γραπτός λόγος θα τους φέρει μνήμη και σοφία. Ωστόσο, ο Θαμούς θεωρεί ότι η γραφή εξασθενεί τη μνήμη και τη σοφία. Ο Σωκράτης εξάλλου, ένας από τους πιο σημαντικούς φιλοσόφους όλων των εποχών, δεν έγραψε ποτέ ο ίδιος. Αντίθετα υπεστήριζε ότι η αυθεντική γνώση υπάρχει μόνο εντός του ζωντανού λόγου και της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, ο δάσκαλος

μπορεί να γνωρίζει εάν έχει κατανοήσει ο μαθητής. Το αυθεντικό νόημα μεταφέρεται μέσα από το μέσο της φωνής (Dooley & Kavanagh, 2007).

Ο τρόπος μάθησης μέσω νέων τεχνολογιών δεν είναι πρόσφορος σε όλους, παρόλο που έχει πολλά πλεονεκτήματα, λόγω της άρσης των χωροχρονικών περιορισμών και της δυνατότητας χρήσης πολλαπλών τεχνικών διδασκαλίας. Τα μαθήματα μέσω διαδικτύου απαιτούν περισσότερη προσοχή, διότι δεν μπορούν να έχουν την ευελιξία που έχει η παραδοσιακή τάξη (Βρασίδας & Ρεταλής, 2005).

Ο Νίτσε προσέβλεπε στο να ξεπεράσουμε τους ανθρώπινους περιορισμούς μας και να γίνουμε υπεράνθρωποι, κάτι το οποίο θα μπορούσε σήμερα να επιτευχθεί μέσα από τις απεριόριστες δυνατότητες που μας παρέχει το διαδίκτυο. Αν όμως το σώμα παίζει ουσιαστικό ρόλο στην πνευματική και διανοητική ζωή, κατά τον Νίτσε η απελευθέρωση από τα όρια που μας επιβάλλει το σώμα μας μέσω του διαδικτύου, αποτελεί κατά ειρωνικό τρόπο και την Αχίλλειο πτέρνα του. Ο Κίρκεγκωρ στη *Λογοτεχνική Επισκόπηση* που έγραψε το 1846, περιλαμβάνει ένα δοκίμιο με τίτλο *«Η Σημερινή Εποχή»,* όπου προειδοποιεί ότι η εποχή που θα χαρακτηρίζεται από ανιδιοτελή στοχασμό και περιέργεια θα ισοπεδώσει όλες τις διαφορές ως προς την κοινωνική θέση και αξία. Ο Νίτσε έδωσε όνομα σε αυτή την κατάσταση και την αποκάλεσε «μηδενισμό», αφού όλα φαίνονται σε αυτή ίσα και όμοια.

«Ο Κίρκεγκωρ θεωρεί τη δημόσια σφαίρα ως νέο επικίνδυνο πολιτιστικό φαινόμενο στο οποίο ο μηδενισμός που προκαλείται από τον Τύπο αποκαλύπτει κάτι το οποίο ήταν εξαρχής βαθιά εσφαλμένο στην περί αποστασιοποιημένου στοχασμού ιδέα του Διαφωτισμού. Έτσι, ενώ ο Χάμπερμας ενδιαφέρεται να αναβιώσει τις ηθικές και πολιτικές αρετές της δημόσιας σφαίρας, ο Κίρκεγκωρ προειδοποιεί ότι δεν υπάρχει τρόπος να διασώσουμε τη δημόσια σφαίρα, εφόσον, αντίθετα από τις συγκεκριμένες και στρατευμένες ομάδες, αυτή ήταν εξαρχής η πηγή της ισοπέδωσης» (Dreyfus, 2003, 141).

Η δημόσια σφαίρα κατά τον Κίρκεγκωρ αποτελεί έναν αποστασιοποιημένο κόσμο. Ο Τύπος και η ανωνυμία όπως και σήμερα το διαδίκτυο φαίνονται συνεπώς ως μέσα που αν δεν γίνεται ορθή τους χρήση, απομακρύνουν παρά συνδέουν τους εκπαιδευόμενους.

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι σήμερα υπάρχουν περιπτώσεις όπου η εκπαίδευση από απόσταση είναι η μοναδική επιλογή. Οι παραδοσιακές τεχνικές εκπαίδευσης δεν μπορούν όμως να εφαρμοστούν αυτούσιες στην εκπαίδευση από απόσταση. Χρειάζεται σταδιακή προσαρμογή, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να ξεπεράσουν το μοτίβο της εκπαίδευσης, με το οποίο έχουν μεγαλώσει και έχουν ακολουθήσει στη βασική τους εκπαίδευση. Γι' αυτό η εκπαίδευση από απόσταση θα πρέπει να λειτουργήσει συνδυασμένη με την εκπαίδευση «*πρόσωπο με πρόσωπο*». Με αυτό τον τρόπο θα μειωθούν τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης από απόσταση και θα ενισχυθεί σταδιακά ο βαθμός διείσδυσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μάθηση αυτή αποκαλείται *μεικτή μάθηση* και προσφέρει ποικίλες δυνατότητες, όπως η σύγχρονη και η ασύγχρονη αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, η επαναλαμβανόμενη εκμάθηση και η διαμοιραζόμενη γνώση (Μάρκελλος κ. ά., 2001).

Αρχικά η εκπαίδευση εξ αποστάσεως, επιδιώκοντας να επωφεληθεί και από τη διαδικτυακή μάθηση αλλά και από την παραδοσιακή μάθηση εντός των αιθουσών, συνδυαζόταν με τις μεικτές σειρές μαθημάτων (*sandwich courses*). Στα μαθήματα αυτά γινόταν εισαγωγική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στην αρχή των σπουδών και πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ανακεφαλαίωσης μετά την ατομική μελέτη των μαθημάτων εξ αποστάσεως. Χρησιμοποιούνταν η περιστασιακή διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία έπρεπε να παραδοθούν κάποιες εργασίες στους εκπαιδευτές, οι οποίοι τις

επέστρεφαν με σχόλια ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις (Αναστασιάδης κ. ά., 2005).

Σύμφωνα με τους Brammer, Shostrom, και Abrego (1989) η διαπροσωπική σχέση είναι σημαντική όχι μόνο επειδή αποτελεί το κυριώτερο μέσο για την εκμαίευση και το χειρισμό σημαντικών συναισθημάτων και ιδεών που αποσκοπούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του πελάτη, αλλά επίσης και επειδή συχνά καθορίζει και το αν η όλη συμβουλευτική διαδικασία τελικά θα συνεχιστεί.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών συντελούν στη μάθηση, διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και περιορίζουν τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες. Όταν λοιπόν γίνεται σχεδιασμός των μαθημάτων, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να κάνουν λελογισμένη χρήση του διαδικτύου, ώστε να να μην επηρεάζεται η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η προσκόλληση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τόσο στην αποξένωση και στην αλλοτρίωση των ανθρώπων, όσο και στην ανάπτυξη μίας στάσης παθητικότητας, αδιαφορίας, αλλά και αδράνειας απέναντι στην πραγματική ζωή και τα προβλήματά της. Βέβαια, η μονομέρεια στη διδασκαλία θα πρέπει να αποφεύγεται προς όφελος των εκπαιδευόμενων. Με την παρούσα εισήγηση προσπαθήσαμε να επισημάνουμε τους κινδύνους μιας ενδεχόμενης εστίασης αποκλειστικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να προτείνουμε τη μεικτή μάθηση, η οποία βασίζεται εξίσου και στον προφορικό λόγο.

Αναφορές

Brammer, L.M., Shostrom, E.L.& Abrego, P.J. (1989). *Therapeutic psychology: Fundamentals of counseling and psychotherapy* (5th ed.). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Clark, R. & Mayer, R., (2007), *e-Learning and the Science of Instruction*: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning, Pfeiffer.

Dinkmeyer, D., Mc Kay, G. (1980), Systematic training for effective teaching. USA, Circle Pines.

Dooley, M., Kavanagh, L, (2007), *The philosophy of Derrida*, USA: Routledge.

Dreyfus, H., (2003), *Το διαδίκτυο*, (μετάφ. Μπουρλάκης, Π.), Εκδόσεις Κριτική: Αθήνα.

Holmberg, B., (2002), *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως*, Θεωρία και Πράξη, (μετάφ.), Ρούντυ Παγίδα, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Learnframe, (2000), *Facts, Figures and Forces Behind E- Learning*. Utah: Draper.

Lionarakis, A., (1998), "Polymorphic Education": A Pedagogical Framework for Open and Distance Learning, in: *Universities in a Digital Era — Transformation, Innovation and Tradition — Roles and Perspectives of Open and Distance Learning*, Bologna, Italy, pp. 499-504.Lockwood, F., (1995), *Open and distance learning today*, London: Kogan Page.

Massie, E., (2000), *E-Learning Briefing*, Seattle: TechLearn Trends.

Thompson, M., (1997), Professional ethics and the teacher. Oakhill Staffordshire, Trentham Books.

Αναστασιάδης Π., κ. ά., (2005), Εικονικά Πανεπιστήμια, στο: *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βασιλάκης, Κ., (2006), *Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης στο ΤΕΙ Κρήτης*, http://teledu.teicrete.gr (Accessed: May 30, 2015).

Βρασίδας, Χ., Ρεταλής, Σ., (2005), *Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη υλικού διαδικτυακής μάθησης*, στο: *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σσ. 59-77.

Επιτήδειος, Γ., (2000), *Internet & Εκπαίδευση*, http://www.eeei.gr/interbiz/articles/onlinedu.htm, (Accessed: May 15, 2015).

Μελίστα, Α., Χίλλ, Μ., (2001), Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων, στο: *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 8-10 Ιουνίου 2001.

Παπανικολάου, Κ., Γρηγοριάδου Μ., (2005), Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων, στο: *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παττακός, Σ., (2011), *Η Μυστική Διδασκαλία του Πλάτωνα*, 3η έκδοση, Αθήνα: Εκδ. Νέα Ακρόπολη.

Σταμάτης, Π., (2005), *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Φιλοσοφία της Παιδείας - Προσδιορίζοντας το ηθικό πρόβλημα στην εκπαίδευση

Παραδεισά Μαρία
Εκπαιδευτικός Α/ θμιας Εκπ/σης
mariaparadisa@outlook.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ανάγκη για την εφαρμογή ηθικών θεωριών στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων που αναδύονται στο χώρο του σχολείου. Φορέας της εφαρμογής αυτής είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται να διαχειριστεί καταστάσεις οι οποίες κάθε φορά επηρεάζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο προκύπτουν. Η αντιμετώπιση των καταστάσεων αυτών στηρίζονται/ ή πρέπει να στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα και αρχές με στόχο πάντα την πρόοδο, προστασία και βελτίωση των μαθητών όπως άλλωστε καθορίζεται από το ρόλο του εκπαιδευτικού. Γι΄ αυτόν ακριβώς το λόγο οι επιλογές των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο είναι κρίσιμο να βασίζονται στην επιλογή του ηθικά ¨σωστού¨ με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφική ηθική, εφαρμοσμένη ηθική, αξίες, ηθικό πρόβλημα

Εισαγωγή

Στην εργασία αναφέρονται οι λόγοι που η Φιλοσοφία της Παιδείας είναι χρήσιμο να βοηθήσει πιο συνειδητά σήμερα στα ζητήματα της εκπαίδευσης και με ποιους ακριβώς τρόπους. Στόχος είναι να προσδιοριστεί το τι σημαίνει η ηθική στην εκπαίδευση, να διαχωριστεί από την ηθικότητα με την οποία πολλές φορές συγχέεται, καθώς επίσης και να τονιστεί ότι η Φιλοσοφία της Παιδείας, όχι πλέον ως θεωρία, αλλά ως εργαλείο εφαρμογής ηθικών θεωριών μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση των καθημερινών ηθικών προκλήσεων στο χώρο του σχολείου. Τέλος, στόχος είναι να υπάρξει ένας προβληματισμός όσον αφορά τη δόμηση των ηθικών βάσεων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η Φιλοσοφική ηθική

Η φιλοσοφία της παιδείας σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2010) παρουσιάζεται ως ένα αντικείμενο με αρκετές δυσκολίες, εξαιτίας της φιλοσοφικής-θεωρητικής της υπόστασης, ενώ μοιάζει και αρκετά περίπλοκη η σύνδεσή της με το χώρο της εκπαίδευσης. Όσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα επενδύει στην αντίληψη περί της πρακτικής αξίας και της διαμόρφωσης ενός κοινού νου, τόσο στενεύει ο ορίζοντας της φιλοσοφίας στο να επεξεργαστεί προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο. Είναι, λοιπόν, κρίσιμο να φανεί σήμερα εάν η φιλοσοφία της παιδείας, αναγκαία περισσότερο από ποτέ, είναι ικανή να διαπραγματευτεί τα σημαντικά ζητήματα της παιδείας (σελ. 2).

Οι ηθικές αρχές που θεωρεί ο Dewey πολύ σημαντικές όσον αφορά την εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Ο ηθικός σκοπός του σχολείου ο οποίος περιλαμβάνει ηθικές ιδέες και ιδέες σχετικά με την ηθική (morality)
- Η ηθική εκπαίδευση που επιτυγχάνεται μέσω της κοινότητας του σχολείου
- Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος σπουδών
- Η ψυχολογική οπτική της ηθικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα το ηθικό δίδαγμα που πρέπει να συνειδητοποιείται από τα άτομα (Dewey, 1909, p. 1-48 στο Καραφύλλης, 2012)

Ο Henderson (1947, σ.12 όπ. αναφ. στο Καζεπίδης, 1991) υποστηρίζει πως η «εξέταση των φιλοσοφικών διαστάσεων κάθε πολύπλοκου φιλοσοφικού ζητήματος έχει πάντοτε λογική και χρονική προτεραιότητα έναντι της όποιας εμπειρικής διερεύνησης». Η Φιλοσοφία της παιδείας σύμφωνα με τον ορισμό του είναι η εφαρμογή της φιλοσοφίας «στον εντοπισμό, τη μελέτη, την ανάλυση και την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, στην περιγραφή και βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας, των προϋποθέσεων, των αρχών και του τέλους της παιδείας, στην αντίληψη, θέαση, προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας». Η Φιλοσοφία της παιδείας περιλαμβάνει την αναζήτηση των απαραίτητων εννοιών για την αποσαφήνιση των διαφόρων πτυχών της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ορολογίας, την έκθεση των κύριων συλλογισμών και υποθέσεων στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικές αποφάσεις/επιλογές. Εμπεριέχει, επίσης, την απαραίτητη αιτιολόγηση των ηθικών κατηγοριών για τη σύνδεση της παιδείας με άλλα πεδία της ανθρώπινης δράσης (Phenix, 1966, σ. 14 στο Καζεπίδης, 1991).

Ο άνθρωπος υπάρχει και λειτουργεί, ως ιστορικό και κοινωνικό ον, μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο, άλλες φορές σε συμφωνία και άλλες φορές σε αντίθεση με τις αρχές και τις αξιολογικές επιλογές. Ένα από τα μεγαλύτερα και δυσκολότερα επιτεύγματα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης ενός ατόμου είναι η ικανότητά του να διαμορφώνει τη συμπεριφορά του με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι συμβατή με τις απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (Bandura, 1991). Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο έχει και η ικανότητά του να καταλαβαίνει και να αξιολογεί ηθικά όχι μόνο τη δική του συμπεριφορά αλλά και των άλλων. Η έννοια της ηθικής αναφέρεται σε ένα σύστημα αξιολόγησης της ανθρώπινης δράσης, δηλαδή τι είναι καλό και τι κακό, χρήσιμο ή όχι, ηθικό ή ανήθικο, και η αξιολόγηση αυτή εξαρτάται από το βαθμό κατανόησης, υιοθέτησης και σεβασμού των συγκεκριμένων κανόνων και αξιών που υπάρχουν σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Hayes, 1994).

Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να ορίσουμε την έννοια της ηθικής και να τη διαχωρίσουμε από την έννοια της ηθικότητας με την οποία πολύ συχνά τη συγχέουμε. Υπάρχει μια σαφής διάκριση ανάμεσα στη ηθικότητα (morality), και την ηθική (ethics) και θα κρίνουμε τον τρόπο με τον οποίο το ηθικολογικό στοιχείο διαποτίζει τη διακηρυγμένη σκοποθεσία της εκπαίδευσης. Παρά την αναγνωρισμένη αξία της ηθικολογίας, η ηθική και η σχέση της με την εκπαίδευση αποτελεί κάτι πιο ευρύ και σύνθετο. Ο όρος «ηθικολογικός» επικεντρώνεται κυρίως στα καθήκοντα και τα δικαιώματα του ατόμου - πολίτη. Ο ηθικολογικός κανόνας αποκτά έναν προστατευτικό ρόλο για τα άτομα και γίνεται εργαλείο απώθησης των ατομικά και κοινωνικά επικίνδυνων επιθυμιών ή προθέσεων δίνοντας έτσι προτεραιότητα στο ορθό έναντι του αγαθού. Η ηθικολογική προσέγγιση των προβλημάτων δεν μπορεί να καλύψει όλο το φάσμα των ηθικών κρίσεων και διακυβευμάτων που περιλαμβάνει η εκπαίδευση. Σε αντίθεση με την ηθικότητα, η ηθική δεν αντιμετωπίζει τη δράση στη βάση της κατάφασης ή της άρνησης της ηθικότητας και του νόμου, αλλά την αξιολογεί στο πεδίο τόσο της αυτο – δημιουργίας όσο και της ανταπόκρισης στο κάλεσμα του άλλων ατόμων με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας ηθικής ζωής (Παπαστεφάνου, 2011).

Η ενίσχυση της ηθικής αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για κάθε κοινωνία. Σημαντικός φορέας της καλλιέργειας των ηθικών αξιών αποτελεί η εκπαίδευση. Οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί που εργάζονται σε αυτή την περιοχή υποστηρίζουν ότι η προαγωγή της ηθικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως άμυνα στην παρατηρούμενη παρακμή της σύγχρονης κοινωνίας. Προτεραιότητα θα πρέπει να αποτελεί η υποστήριξή των νέων ατόμων με τέτοιο τρόπο ώστε να χτίσουν έναν ηθικό χαρακτήρα που θα τους επιτρέπει να αντιστέκονται με τη θέλησή τους και σθεναρά σε δυνητικούς κινδύνους. Η φιλοσοφική ρίζα αυτής της άποψης ανάγεται στις απόψεις του Σωκράτη («η αρετή είναι διδακτή»), του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Darling-Smith, 1993 στο Πλατσίδου, 2001).

Ο Wittgenstein απορρίπτοντας αυτή την προσέγγιση περί ηθικής, η οποία είναι περισσότερο κανονιστική, υποστηρίζει πως η ηθική, όπως ακριβώς και η λογική, δεν αποτελεί ένα υποκείμενο με το δικό του σώμα αληθειών αλλά αποτελεί ένα πνεύμα που

μπορεί και δαπερνά κάθε σκέψη και λόγο. Υποστηρίζει πως διαφορετικά η ηθική θα προσέκρουε παιδαγωγικά και φιλοσοφικά με τις έννοιες της αυθεντικότητας και ελευθερίας του κάθε προσώπου (Θεοδωροπούλου,2014).

Αν η αγωγή δεν είναι αντικείμενο δεδομένο, ούτε αντικειμενική πνευματική πραγματικότητα καθορισμένη σε κείμενα, αλλά μία μεταβλητή υπαρξιακή μορφή, τότε στον ευρύτατο ορίζοντα των αλληλεπιδράσεων ανθρώπου – περιβάλλοντος, η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη καλείται να παρέμβει με δύο τρόπους. Πρώτα αρθρώνοντας ορθό λόγο για τη χειραγώγηση της σκληρής τεχνοκρατικής ηθικής και δεύτερον οδηγώντας στη χαμένη ενότητά του τον κατακερματισμένο άνθρωπο. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από τα γενικότερα πολιτιστικά προβλήματα, οικολογικό πρόβλημα, αλλοτρίωση, βαρβαρότητα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, που προσβάλλουν και το πεδίο των παιδαγωγικών εφαρμογών. Απαραίτητη θεωρείται η δημιουργία ενός αξιολογικού παιδαγωγικού συστήματος, όπου εκπροσωπούνται και κατανέμονται ανθρωπιστικά οι παιδαγωγικές αρχές που ρυθμίζουν το παιδαγωγικό γεγονός στο σύνολό του. Αναπόφευκτα προκύπτει η ανάγκη μιας ηχηρής επαναδιατύπωσης της παιδαγωγικής αξιολογίας, όπου κυρίαρχο κέντρο αναφοράς θα είναι ο άνθρωπος. «Η στροφή στις παιδαγωγικές αξίες της ανθρωπιστικής ηθικής αποτελεί κινητοποίηση όλων των δομικών όρων της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου. Με την κινητοποίηση αυτή απελευθερώνονται από τα αδιέξοδά τους όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία και στην πολυπρόσωπη αλλοτρίωση» (Νικηταρά, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται συνέχεια αναφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν μπορεί να οριστεί εύκολα καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και τις πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί αντανακλούν διαφορετικές θεωρήσεις για το άτομο και την κοινωνία. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός περιγράφει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η έννοια που καταγράφεται στη διακήρυξη της Unicef (2000) σύμφωνα με την οποία η ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει την εξασφάλιση της δικαιοσύνης, ώστε όλοι οι μαθητές/-τριες να τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης. Να υπάρξει, δηλαδή, εξάλειψη των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων (στερεότυπα και δισειδαιμονίες) που χαρακτηρίζουν την κάθε κοινωνία (Βουδούρη, Μπούρας, Τριανταφύλλου & Κοντοσώρου, 2012).

Σύμφωνα με την Παπαστεφάνου (2011) σήμερα στην εκπαιδευτική φιλοσοφία, λόγω ακριβώς των συνθηκών ζωής και της νέας κοινωνικής πραγματικότητας έχουν εισαχθεί έννοιες και ηθικά αιτήματα που αφορούν την αναγνώριση του άλλου ως κοινωνικοπολιτισμικής οντότητας και την πολυπολιτισμικότητα στη βάση της πολιτικής της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Έχει αναγνωριστεί η εκπαιδευτική σημασία του συναισθήματος και της διαχείρισής του και η ηθική διάσταση του βιώματος του τραύματος. Έχουν ενταχθεί επίσης στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα θέματα ηθικής ευθύνης που παλιά ήταν εντελώς παραγκωνισμένα, όπως η ανθρώπινη ενοχή και η υπευθυνότητα και η λειτουργική και ηθική σημασία της συγχώρεσης στα σχολεία.

Ο Κουγέας (2004) υποστηρίζει πως ο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε θα μπορούσε να διαχωριστεί από το ήθος και από την ηθική. Αυτό συμβαίνει επειδή το έργο του εκπαιδευτικού και το ήθος είναι άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός έχει τον κοινωνικό ρόλο να εκπαιδεύει και κατά τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης το παρεχόμενο προς τους μαθητές αγαθό, δηλαδή η αγωγή, δε σημαίνει τίποτε άλλο από την αποδεκτή συμπεριφορά του υποκειμένου στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Αφορά δηλαδή την υιοθέτηση συμπεριφοράς συμβατής προς αξίες κοινωνικές και, επομένως, ηθικές, κυρίαρχες στην κοινωνία στην οποία αναφερόμαστε κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή. Το ερώτημα

είναι το πώς μπορεί να γίνει η διάκριση του ηθικού και μη στη διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου.

Η Εφαρμοσμένη ηθική

Ο Timmons (2002, όπ. αναφ. στο Παιονίδης, 2007) χρησιμοποιώντας μια αναλογία από τις φυσικές επιστήμες παρομοιάζει τη σχέση της ηθικής θεωρίας και της εφαρμοσμένης ηθικής με τη σχέση μιας επιστήμης, όπως είναι η φυσική, με τη μηχανική. Όπως η μηχανική εφαρμόζει επιστημονικές αρχές σε πραγματικά προβλήματα και σχέδια, έτσι και τα ζητήματα που απασχολούν την εφαρμοσμένη ηθική συχνά γίνονται αντιληπτά ως εφαρμογή των αρχών μιας ηθικής θεωρίας σε πραγματικά ηθικά προβλήματα. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινήθηκαν ο φιλόσοφος της βιολογίας Michael Ruse και ο κοινωνιοβιολόγος Edward O. Wilson (1986) δημοσιεύοντας ένα άρθρο με τίτλο: «Η ηθική φιλοσοφία ως εφαρμοσμένη επιστήμη» και θέτοντας τη φιλοσοφική ηθική σε μια καθαρά επιστημονική βάση. Η κύρια θέση τους είναι ότι ο άνθρωπος διαθέτει γενετικά βασισμένες αναπτυξιακές διαδικασίες που προδιαθέτουν το άτομο να υιοθετήσει μία ή περισσότερες μορφές συμπεριφοράς σε αντίθεση με άλλες.

Οι κανόνες αυτοί δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι δεσμεύουν τυφλά τους ανθρώπους σε κάποιες μορφές συμπεριφοράς. Όμως, επειδή δίνουν μια αίσθηση ηθικής αντικειμενικότητας, υπερβαίνουν τις άμεσες επιθυμίες μας και μας οδηγούν σε ενέργειες που, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτό από εμάς τους ίδιους, εξυπηρετούν σε τελική ανάλυση τα καλύτερα γενετικά συμφέροντά μας. Τα εξελικτικά μειονεκτήματα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή επιλογής υποδεικνύουν μια καθολικά απορριπτική στάση προς αυτή, ακόμα και σε κοινωνίες που δεν υπάρχει καμία επιστημονική γνώση αυτών των μειονεκτημάτων. Συνέπεια αυτής της προσέγγισης είναι ότι η ηθική δεν μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενική με κάποιο τρόπο που δε συνδέεται με την εξελικτική ιστορία του ανθρώπου, η οποία θα μπορούσε να είναι εντελώς διαφορετική. Αλλά και ότι ο σχετικισμός δεν είναι δυνατός, καθώς όλοι οι άνθρωποι μετέχουν στην ίδια γενετική βάση. Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα: αφού αυτοί οι κανόνες μας προδιαθέτουν προς συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς και μας δίδουν μια «αίσθηση ηθικής αντικειμενικότητας», γιατί στην καθημερινή ηθική πρακτική βασανιζόμαστε από συνεχείς συγκρούσεις με τους άλλους και σε αναρίθμητα διλήμματα; (Παιονίδης, 2007)

Από την εποχή του Σωκράτη είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η θέση ότι η αναγνώριση των ηθικών αξιών (που αφορά πεποιθήσεις και στάσεις) αποτελεί ταυτόχρονα και κίνητρο για την πραγματοποίησή τους. Το να πιστεύω ότι κάτι είναι ορθό σημαίνει ότι επιλέγω να ενεργώ σύμφωνα με αυτό, χωρίς να υπάρχει κάποιο εξωτερικό κίνητρο. Σήμερα η μελέτη του εγκεφάλου φαίνεται να δείχνει ότι η ηθική γνώση και η ηθική κινητοποίηση σχετίζονται με διαφορετικές εγκεφαλικές λειτουργίες. Συνεπώς, για να πράξουμε το ορθό θα πρέπει να διεγερθούν με εξωτερικά ερεθίσματα τόσο οι διαδικασίες που σχετίζονται με την ηθική γνώση όσο και οι διαδικασίες που σχετίζονται με την ηθική κινητοποίηση. Χρειαζόμαστε, λοιπόν, λόγους που να στηρίζουν τα ηθικά «πιστεύω» μας και ηθικά κίνητρα (διαφορετικά από τις ίδιες τις πεποιθήσεις μας) για να πράξουμε ανάλογα. Με άλλα λόγια η μελέτη του εγκεφάλου δείχνει να δικαιώνει τη θεωρία της εξωτερικής κινητοποίησης και όχι τη θεωρία που διατύπωσαν ο Σωκράτης και ο Kant (Παιονίδης, 2007). Πώς όμως στην πράξη η εφαρμοσμένη ηθική μπορεί να συμβάλει στην επεξεργασία σύνθετων προβλημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης;

Η Δραγώνα - Μονάχου (2006) υποστηρίζει ότι, για να μην είναι η εφαρμοσμένη ηθική απλή περιπτωσιολογία, η θεωρητική φιλοσοφική ηθική είναι απαραίτητη ως βάση. Η βιβλιογραφία σχετικά με την επιχειρηματολογία για τη λήψη αποφάσεων στο χώρο της εφαρμοσμένης ηθικής υιοθετούν ένα είδος «κριτικής σκέψης» ή «πρακτικής επιχειρηματολογίας», με αναφορά στην κλασική λογική και τις καθιερωμένες κανονιστικές θεωρίες, και προωθούν μια άσκηση δεξιοτήτων χωρίς να καταλήγουν πάντα σε γενικά

αποδεκτές αποφάσεις, φωτίζοντας απλώς τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε περίπλοκες δύσκολες καταστάσεις.

Σε γενικές γραμμές ως κριτική σκέψη ορίζουμε «την ικανότητα κάποιου να αξιολογεί πληροφορίες κατά τρόπο συστηματικό, σκόπιμο και αποτελεσματικό.» Στόχος της «κριτικής σκέψης» ή «της άτυπης λογικής», όπως αυτή ονομάζεται στη φιλοσοφία, είναι να παρουσιάσει τεχνικές ανάλυσης των επιχειρημάτων και τρόπους αξιολόγησης, ώστε να είναι κανείς σε θέση να αξιολογήσει τη δύναμη οποιουδήποτε επιχειρήματος που ενδέχεται να συναντήσει και, επομένως, να είναι σε θέση να αποφασίσει για το κατά πόσον οφείλει να πεισθεί από αυτό και να πράξει αναλόγως. Η λογική θεωρείται η γενική επιστήμη της εξαγωγής συμπερασμάτων. Με τη μεθοδολογία, που αποτελεί τομέα της λογικής, εξετάζονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί κάποιος για να εξετάσει τα πράγματα, η πορεία που ακολουθεί για να αποκτήσει την αλήθεια, η συστηματική μορφή προσέγγισης του εκάστοτε ζητήματος (Λεοντσίνη, 2006).

Ωστόσο, ένα από τα μεγάλα προβλήματα της εφαρμοσμένης ηθικής είναι ότι η εφαρμογή διαφορετικών θεωριών στα ίδια δεδομένα οδηγεί σε αντίθετες αποφάσεις. Γι' αυτό, πολύ σημαντική είναι η αυστηρότητα των επιχειρημάτων, η συνάφεια με κάποιο σημαντικό πρακτικό πρόβλημα και η πρωτοτυπία των ιδεών. Η γενική προσέγγιση που φαίνεται να κερδίζει έδαφος στην εφαρμοσμένη ηθική είναι η «πλαισιοκρατία» (Coombs, 1993). Αυτό σημαίνει πως τα προβλήματα πρέπει να λύνονται με την απόκτηση αρετών που είναι κατάλληλες για την εκπλήρωση των ρόλων μας σε συγκεκριμένες πολιτισμικές και θεσμικές συνθήκες. Με τον τρόπο αυτό, το κέντρο βάρους μετατίθεται στην ηθική συλλογιστική και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η εφαρμοσμένη ηθική αποτελεί τον καλύτερο σύνδεσμο της θεωρίας με την πράξη καθιστώντας τον ηθικό φιλόσοφο χρήσιμο στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Δίκαια λοιπόν θεωρείται ο κλάδος της φιλοσοφικής ηθικής πρόκληση για την ηθική φιλοσοφία (Δραγώνα-Μονάχου, 1995).

Ας υποθέσουμε ότι η σκέψη μας έχει εξελιχθεί τόσο πολύ ώστε να έχουμε αποκτήσει την ικανότητα, μετά από μεγάλη προσπάθεια, να αναπτύξουμε μια ολόκληρη ηθική θεωρία. Ότι έχουμε την ικανοποίηση να ορίσουμε τις συνθήκες που προσδιορίζουν εάν μια πράξη είναι ηθική ή μη ηθική. Ίσως θα έπρεπε να αναρωτηθούμε κατά πόσο μπορεί μια τέτοια θεωρία να είναι αληθινή; Κι αν είναι, τι είναι αυτό που την κάνει αληθινή; Οι ερωτήσεις αυτές δεν αφορούν το περιεχόμενο της ηθικής αλλά την κατάσταση των ηθικών μας απόψεων και θεωριών. Τι κάνουμε όταν φτάνουμε σε ηθικές ετυμηγορίες και θεωρίες; Είναι οι πράξεις σωστές επειδή κάποιος τις αποδέχεται; Επειδή μια κοινωνία ή ο θεός τις αποδέχεται; Ή, μιλώντας πεσιμιστικά, θα μπορούσε η ηθική να είναι μια απάτη, ένα σύστημα συμβατικών κανόνων που δεν έχουν καμιά ουσιαστική αξία; Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα αναγκαστικά προϋποθέτουν κάποιες, έστω άρρητες και ανεξέταστες, μεταηθικές θέσεις.» Η μεταηθική είναι εκείνο το κομμάτι της ηθικής θεωρίας που δεν πραγματεύεται το περιεχόμενο της ηθικής, αλλά το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται ή αλλιώς την κατάσταση του περιεχομένου της ηθικής (Shafer-Landau, 2003, p.3).

Ο Βιρβιδάκης (2011, σ. 294-296) υποστηρίζει, συγκεκριμένα, ότι η μεταηθική τοποθέτηση μπορεί να χαρακτηριστεί ρεαλιστική γιατί τονίζει την ένταση των ηθικών κατηγοριών, χωρίς ωστόσο να οδηγείται στην πλήρη ανεξαρτητοποίησή τους από τα ανθρώπινα υποκείμενα και στην υιοθέτηση μιας «απόλυτης αντίληψης της πραγματικότητας». Οι ηθικές απόψεις και στάσεις μας μπορεί να είναι πραγματικές αλλά την ίδια στιγμή λιγότερο πραγματικές και πάντοτε σχετικές με τις προσδοκίες και τις κοινωνικές πρακτικές μας. Η προσέγγιση αυτή παραμένει ανθρωποκεντρική, χωρίς όμως να υιοθετεί μια σχετικιστική και τοπικιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η ηθική σκέψη μας είναι αναγκαστικά εξαρτημένη από συγκεκριμένες μορφές ζωής που είναι αδύνατο να υπερβούμε. Συνεχίζει, επίσης, πως «η απομυθοποίηση της ηθικής πραγματικότητας σημαίνει ότι δεχόμαστε την ύπαρξη κανονιστικών λόγων δράσης οι οποίοι απορρέουν σε μεγάλο μέρος από τις επικοινωνιακές μας δραστηριότητες στους κόλπους μιας κοινωνίας που επιδιώκει να διασφαλίσει τη συντονισμένη ικανοποίηση των συμφερόντων των μελών της.

Αν κατανοηθούν έτσι, αυτοί οι λόγοι διαθέτουν αντικειμενική εγκυρότητα και κατηγορική ισχύ».

Το ηθικό πρόβλημα

Κάθε πρόβλημα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε μπορεί να διατυπωθεί με μια συγκεκριμένη ερώτηση. Έτσι, η κατάλληλη ερώτηση για να διαπιστώσουμε αν μια συγκεκριμένη κατάσταση πραγμάτων ή μια ενέργεια είναι ηθικά ενδιαφέρουσα είναι «ποιος βλάπτεται ή/και ποιος ωφελείται;». Αν η απάντηση που θα δώσουμε είναι καταφατική, τότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι έχουμε ένα ηθικό πρόβλημα. Από τη στιγμή που αναγνωρίζουμε μια κατάσταση όπου κάποιος ή κάτι, σύμφωνα με τα κριτήριά μας, βλάπτεται ή ωφελείται, μας ανοίγεται μια ευρεία κλίμακα θετικών ή αρνητικών αντιδράσεων που αρχίζει με επιδοκιμαστικές ή αποδοκιμαστικές σκέψεις και καταλήγει στην απόφασή μας να παρέμβουμε ενεργά και να επιχειρήσουμε να αλλάξουμε την κατάσταση. Υπάρχει λοιπόν ένα πρωτογενές υλικό, μια σειρά προβληματισμών , νοητικών διαδικασιών και ενεργειών που είναι κοινή στους περισσότερους ανθρώπους και πάνω στην οποία οικοδομείται η ηθική φιλοσοφία. (Παιονίδης, 2007)

Τα ηθικά διλήμματα αναδύονται εκεί που είναι αναγκαίο να επιλέξουμε ανάμεσα σε ανταγωνιστικές αρχές, αξίες, θέσεις ή ιδέες, όταν βρισκόμαστε σε περίπλοκες καταστάσεις. Ο Badaracco (1992. σ. 66, όπ. αναφ. στο Cranston, Ehrich, & Kimber, 2006) χαρακτηρίζει αυτές τις ανταγωνιστικές αρχές «σφαίρες ευθύνης», οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να οδηγούν τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς/ ηγέτες μιας τάξης ή ενός σχολείου) σε διαφορετικές κατευθύνσεις και μ΄αυτό τον τρόπο δημιουργούν ηθικά διλήμματα. Ο Kidder (1995, σ.16, όπ. αναφ. στο Cranston, Ehrich, & Kimber, 2006) ισχυρίζεται ότι πολλά από τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν στη διάκριση του σωστού από το λάθος αλλά στη διάκριση του σωστού από το σωστό και του λάθους από το λάθος (Hitt, 1990, όπ. αναφ. στο Cranston, Ehrich, & Kimber, 2006) όσον αφορά κάποιο ηθικό ζήτημα. Ακόμη, μέσα σε περίπλοκες καταστάσεις είναι πολλές φορές δύσκολο να διακρίνει κανείς το σωστό από το λάθος. Στην πραγματικότητα οι Day, et al. (1999, σ.15, όπ. αναφ. στο Cranston, Ehrich, & Kimber, 2006) συμφωνούν ότι βασικό σημείο ενός ηγέτη είναι η ικανότητά του όχι απλώς να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις αλλά και να μπορεί να πάρει τις πιο «δύσκολες αποφάσεις».

Ο Otto Bollnow σημειώνει πως το απρόβλεπτο, το οποίο μπορεί να προκαλέσει τα διλήμματα στο παιδαγωγικό έργο, δεν είναι πάντα ανασταλτικό και ενδεχομένως να δίνει τη δυνατότητα επιτυχούς έκβασης της πράξης. Επεκτείνοντας αυτή τη σκέψη ο Haeuptner αναφέρει πως το απρόβλεπτο συνδέεται με την έννοια της περιπέτειας, όπου απουσιάζει ο φόβος του τυχαίου και το οποίο πρέπει να αναγνωριστεί και να στραφεί προς το πλεονέκτημα του ατόμου που πράττει. Συνεχίζει, πως σε μια εποχή, όπως η σημερινή, όπου η έμμονη επιδίωξη της ικανότητας αποτελεί πρώτιστο μέλημα των ατόμων, το ορθολογικό σχέδιο το οποίο δεν παρεκκλίνει από τη γραμμική του πορεία συνδέεται πολλές φορές με την αρνητικότητα και την αποτυχία. Αυτό συμβαίνει επειδή σε ένα πλαίσιο όπου τα πάντα είναι αυστηρά σχεδιασμένα δεν επιτρέπεται να εισέλθει αλλά ούτε και να δημιουργηθεί οτιδήποτε νέο (Θεοδωροπούλου , 2013, σσ.47-79).

Η στιγμή στην οποία καλείται να δράσει ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2010, σσ. 377-415), δεν είναι ένα απλό σημείο αλλά χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική πολυπλοκότητα. Η Φιλοσοφία της Παιδείας επεξεργάζεται αυτή τη στιγμή η οποία οδηγείται από τη θεωρία στην πράξη μέχρι το σημείο εκείνο που βρίσκει τη δική της ισορροπία. Το τακτ, ένας όρος που απασχολεί την παιδαγωγική βιβλιογραφία, αφορά την ανάπτυξη του παιδαγωγικού έργου από την αρχή μέχρι την περάτωσή του αποκαλύπτοντας όλο το φάσμα της διαδικασίας και μέσα από την οποία ολοκληρώνεται το παιδαγωγικό έργο ως δισταγμός/ακροβασία αλλά και ως πορεία/απόφαση. Το τακτ δεν είναι υποχρεωτικό συστατικό, του οποίου η έλλειψη απαγορεύει την εκτέλεση του παιδαγωγικού έργου, αλλά στις περιπτώσεις που αναπτύσσεται αποκαλύπτει το μέγεθος και την ακρίβεια

της πράξης σε όλα τα επίπεδά της δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρέμβει πάνω σε αυτή προς όφελος πάντα των εκπαιδευόμενων.

Ο Carr (2003) αναφέρει πως συμβάλλουν σημαντικά, στη διαχείριση θεμάτων που προκύπτουν στο σχολείου, μια σειρά από χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, όπως είναι η σταθερότητά του στο σκοπό που έχει να εκπληρώσει, ο αυτοέλεγχος και η υπομονή, το αίσθημα της δικαιοσύνης, η διάθεση φροντίδας, το πάθος του για τη διδασκαλία. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί, πως ο εκπαιδευτικός αποτελώντας πρότυπο για τους μαθητές του, είναι πιθανό να τους εμπνεύσει στην καλλιέργεια του αυτοελέγχου και του αισθήματος της δικαιοσύνης χωρίς την προσδοκία για κάποιο προσωπικό όφελος, όταν πρώτα ο ίδιος προβάλλει συμπεριφορές αυτοελέγχου και απόδοσης του δικαίου. Έτσι, μόνο, είναι πιθανό να δουν οι μαθητές τους εαυτούς τους, τον κόσμο και τη σχέση τους με τους άλλους μέσα από ένα περισσότερο αληθές και αντικειμενικό πρίσμα.

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αναλάβει τη δύσκολη αλλά όχι ακατόρθωτη αποστολή της σύζευξης της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Για να το πετύχει αυτό, οφείλει πρώτα από όλα να βρίσκεται ο ίδιος σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας και να διακρίνεται για τον ανθρωπιστικό-κοινωνικό και φιλοσοφικό του προσανατολισμό.

Συμπεράσματα

Η εργασία εστίασε στην αντιμετώπιση θεμάτων στο χώρο του σχολείου μέσα από το σύνθετο θα λέγαμε πρίσμα της ηθικής ξεκινώντας από τη φιλοσοφική/θεωρητική ηθική και καταλήγοντας στην εφαρμοσμένη ηθική. Αναφερθήκαμε στην ανάγκη για τη διαχείριση των ζητημάτων μέσω της ηθικής σκοπιάς και στη δυνατότητα που προσφέρουν οι ηθικές θεωρίες στον εκπαιδευτικό να επεξεργαστεί διλημματικές καταστάσεις με τον καλύτερο – ηθικότερο τρόπο. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται ότι δεν είναι εύκολο και απλό και απαιτεί προσωπική δουλειά από τους εκπαιδευτικούς (αυτοβελτίωση) καθώς επίσης και μια σφαιρική αντίληψη, όσον αφορά το πλαίσιο, στο οποίο τα περιστατικά λαμβάνουν χώρα.

Στο ερευνητικό πεδίο θα μπορούσαν να καταγραφούν (μέσα από συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια) οι απόψεις εκπαιδευτικών για ηθικά διλήμματα στο σχολείο, οι απόψεις τους για το αν το κάθε περιστατικό προσεγγίστηκε σωστά/ ηθικά καθώς και οι πιθανοί άλλοι τρόποι αντιμετώπισής τους εστιάζοντας πάντα στο «πώς» και «γιατί». Θα μπορούσε, επίσης να γίνουν συσχετίσεις των απαντήσεών τους σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική ή διοικητική τους εμπειρία. Η ερμηνεία όλων των παραπάνω θα μπορούσε να προσφέρει πολλά στον τομέα της ηθικής στην εκπαίδευση και να αποδοθεί με τον τρόπο αυτό μια πληρέστερη εικόνα της εφαρμογής των ηθικών αξιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol.1. (pp.45-104). Hillsdale: Lawrence Erlbaum

Carr, D. (2003). Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education, 37*(2), 253-266

Coombs, Jerrold R. (1993). *Applied Ethics: A Reader.* Oxford: Blackwell

Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: The "bread and butter" of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration, 44*(2), 106-119.

Karafillis, G. (2012). Some Thoughts on John Dewey's Ethics and Education. *US-China Education Review, B* (4), 445-452.

Shafer-Landau R. (2003). *Moral Realism: A Defence.* New York: Oxford Univ. Press

Ελληνόγλωσση

Βιρβιδάκης, Σ. (2009). *Η υφή της ηθικής πραγματικότητας.* Αθήνα: Leader Books

Βουδούρη, Α., Κοντοσώρου, Α., Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2012). Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος & Ν. Αλεξόπουλος, (Επιμ.), Διεθνές Συνέδριο. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, 11-12 Μαρτίου 2012* (σ.σ 90-99). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ.

Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1995). *Σύγχρονη Ηθική Φιλοσοφία: ο Αγγλόφωνος Στοχασμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δραγώνα – Μονάχου, Μ. (2010). *Ηθική και βιοηθική*, Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου, 2010, από http://antifono.gr/portal/ 2438-Ηθική-και-βιοηθική.html

Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ. εισαγ. μτφρ.). (2010). *Φιλοσοφία της παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές.* Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωροπούλου Ε., (2010). Η σημασία του "τακτ" για τη φιλοσοφία της παιδείας: ένα κατώφλι Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.,μτφρ., εισαγ.) *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές* (σσ. 377-415). Αθήνα: Πεδίο,

Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Η προβληματοποίηση: προοίμιο στην αναστοχαστική επιταγή. In Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 47-79). Αθήνα: Διάδραση.

Θεοδωροπούλου Έ., (2014), «I would prefer not to» (;) Η πράξη, όταν βαθαίνει απότομα. Εισαγωγή στο: Θεοδωροπούλου Κ. Έ. (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ. 21-60). Αθήνα: Πεδίο.

Καζεπίδης, Τ. (1991). *Η Φιλοσοφία της παιδείας.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Κουγέας, Σ. (2004). *Ηθική και Εκπαίδευση*, Ανακτημένο 25 Οκτωβρίου 2008 από http://kyros.wordpress.com/2008/10/25/ ηθική-και-εκπαίδευση

Λεοντσίνη, Ε. (2006). Το φιλοσοφικό επιχείρημα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στα πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», 13-14 Μαΐου, 2006* (σσ. 74-81). Αθήνα.: ηλεκτρονική έκδοση ISSN 1790-8574

Hayes, N. (1994). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία, τόμος Β.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικηταρά, Χ. (2001). Η Παιδαγωγική αξία της Αριστοτελικής φρόνησης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,4,*106-116.

Παιονίδης, Φ. (2007). *Υπέρ του δέοντος: Δοκίμια πρακτικής φιλοσοφίας.* Αθήνα: Εκκρεμές

Παπαστεφάνου, Μ. (2010). Φιλοσοφία, ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση* (σσ. 55-65). Αθήνα: Κριτική.

Πλατσίδου, Μ. (2001β). Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών: ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική, *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 57-70.

Συγγραφείς